

"Peppu penkkiin!"
Kasvattajien käsityksiä monimuotoisuudesta

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Oma koulutusohjelma
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Maaliskuu 2018
Leena Korhonen

Ohjaaja: Fred Dervin



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttätymistieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare – Author Leena Korhonen			
Työn nimi - Arbetets titel ”Peppu penkkiin!” – Kasvattajien käsityksiä monimuotoisuudesta			
Title “Butt on the bench!” – Educators’ perceptions about diversity			
Oppiaine - Läroämne – Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Fred Dervin		Aika - Datum - Month and year Maaliskuu 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 108 s + 3 liites.
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>Tässä tutkimuksessa selvitetään, minkälaisia käsityksiä päiväkodissa työskentelevillä kasvat- tajilla on monimuotoisuudesta. Olen kiinnostunut siitä, miten kasvattajat näkevät monimuotoi- suuden työskennellessään lapsiryhmässä eli, miten kasvattajat toimivat käytännössä. Lisäksi minua kiinnostaa, minkälaisia käsityksiä kasvattajat yhdessä muodostavat monimuotoisuu- desta. Aiemmissa tutkimuksissa on osoitettu, että yhteiskunnan monimuotoisuus ei Suo- messä heijastu oppimisympäristöön. Tutkimuksissa on myös todettu, että kasvattajien kult- tuurienvälistä kompetenssia pitäisi kehittää, jotta he pystyvät kohtaamaan ihmisiä, joiden ar- vot ja uskomukset ovat erilaisia kuin heillä itsellään.</p> <p>Tämä tutkimus on laadullinen. Aineisto kerättiin kahdella eri menetelmällä. Aineisto kerättiin pääosin havainnoimalla. Havainnointia tehtiin yhdeksän päiväkodin eri lapsiryhmissä noin kol- men kuukauden ajan. Havainnointi suoritettiin osaksi osallistuvana havainnointina ja osaksi ei osallistuvana havainnointina. Litteroidun havainnointiaineiston koko oli 60 liuskaa. Aineisto analysoitiin ymmärtämiseen pyrkivällä laadullisella sisällönanalyysillä. Toinen osa aineistoa kerättiin fokusryhmäkeskusteluilla. Keskusteluryhmiä oli kolme, ja jokaiseen keskusteluun osallistui kaksi kasvattajaa samasta lapsiryhmästä. Aineisto litteroitiin sanatarkasti, ja sen koko oli yhteensä 16 liuskaa. Aineisto analysoitiin dialogisella moniäänisyyden analyysillä.</p> <p>Havainnointiaineistosta nousi kolme eri tapaa suhtautua monimuotoisuuteen: kasvatuksen ja toiminnan organisointi, toiminnan toteuttaminen käytännössä ja kasvattajien suhtautuminen omaan työhönsä. Noin puolet kasvattajista näki, että lapsilla on erilaisia tarpeita. He eriyttivät toimintaa ja olivat paljon vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Noin puolet taas näki, että kaikille lapsille käy sama pedagogiikka. Osalla kasvattajista oli vaikea suhtautua luonnollisesti lasten ja perheiden monikielisyys. Keskusteluaineiston analyysissä nousi esiin, että kasvattajat suhtautuvat monimuotoisuuteen hyvin sensitiivisesti. Heidän näkemyksensä oli lapsen tar- peet huomioiva. Täten tulosten mukaan kasvattajien käsitykset monimuotoisuudesta ovat kaksijakoisia. Osa näki, että lapsilla on erilaisia tarpeita ja toteutti toimintaa sen mukaan. Osa taas koki, ettei lapsilla ole erilaisia tarpeita. Puheen tasolla eli teoriassa monimuotoisuuteen suhtauduttiin huomioonottavasti. Molemmista aineistoista nousi esiin, että kasvattajilla on tarve saada lisäkoulutusta kulttuurienvälisen kompetenssin kehittymisen tueksi.</p>			
Avainsanat – Nyckelord Monimuotoisuus, kulttuuri, monikulttuurisuus, kulttuurienvälisyys, varhaiskasvatus			
Keywords Diversity, culture, multicultural, intercultural, early childhood education			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution – Department Teacher Education	
Tekijä - Författare – Author Leena Korhonen			
Työn nimi - Arbetets titel "Peppu penkkiin!" – Kasvattajien käsityksiä monimuotoisuudesta			
Title "Butt on the bench!" – Educators' perceptions about diversity			
Oppiaine - Läroämne – Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Fred Dervin		Aika - Datum - Month and year March 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 108 pp.+ 3 appendices
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>This research focuses on educators' perceptions and views about diversity. I am interested in how educators perceive diversity when working in day care centers. That is to say how they act in reality. In addition I want to examine what kind of perceptions educators form together in discussions about diversity. Previous studies have shown that the diversity of the Finnish society doesn't affect the learning environment in early childhood education. Studies have also shown that educators need more education and training to improve their intercultural competence so that they are able to work with diverse children and families.</p> <p>This research is qualitative. The data was collected by using two methods. The data was mainly collected by observing. Observation was made in nine day care centers in different child groups during three months' time. The observation was partly made by participant observation. The data was transcribed and it was all together 60 pages. The data was analyzed by content analysis. The other method was focus group discussion. There were three group discussions with two educators in each. The data was transcribed literally (16 pages). The data was analyzed by dialogical analysis of multivoicedness.</p> <p>The main three perceptions about diversity that emerged from observing were: organizing the education and activities, implementing activities in practice and educators' perceptions about their daily work. About half of the educators saw that children have different needs. They worked in small groups and had lot of interaction with children. The other half saw that same pedagogy suits all children. Some of the educators had difficulties to see multilingualism of children and their families as natural. The results of the group discussions showed that the educators' perceptions about diversity were very sensitive. They also payed attention to meet children's needs. The results show that educators' perceptions in practice differ a lot. In theory all educators' were sensitive and understanding to diversity. The results also show that there is urgent need for training in order to gain more proficiency in intercultural competence.</p>			
Avainsanat – Nyckelord Monimuotoisuus, kulttuuri, monikulttuurisuus, kulttuurienvälisyys, varhaiskasvatus			
Keywords Diversity, culture, multicultural, intercultural, early childhood education			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	VARHAISKASVATUS	4
	Varhaiskasvatusta määrittäviä asiakirjoja	4
	Oppimis- ja toimintaympäristö.....	6
	Päiväkotitoimintaympäristönä	9
3	KIELEN KEHITYS JA MONIKIELISYYS	13
	3.1 Kielen omaksuminen	13
	3.2 Kielellinen tietoisuus	16
	3.3 Monikieliseksi kehittymisen yleispiirteitä	19
4	KULTTUURI JA MONIMUOTOISUUS	26
	4.1 Kulttuuri.....	26
	4.2 Kulttuurien kohtaamiseen liittyviä käsitteitä.....	28
	4.3 Kasvatus monimuotoisessa yhteiskunnassa.....	30
	4.4 Kasvattajana monimuotoisessa yhteiskunnassa.....	33
5	IDENTITEETISTÄ IDENTIFIKAATIOON.....	37
	5.1 Identiteetin määrittelyä.....	37
	5.2 Identiteetin kehittyminen	38
	5.3 Identiteettikriisi	39
	5.4 Kulttuuri-identiteetti	40
6	YHTEENVETO TEOREETTISESTA VIITEKEHYKSESTÄ	42
7	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET.....	46
8	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	47
	8.1 Tutkimusmenetelmä	47
	8.2 Tutkimuksen käytännön toteutus	50
	8.3 Aineiston analyysi	54
	Havainnointimuistutusten sisällönanalyysi	55
	Fokusryhmäkeskustelun analyysi	58
9	TULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	63
	9.1 Kasvattajien käsityksiä monimuotoisessa lapsiryhmässä työskentelystä havainnoinnin perusteella	63

Monimuotoisuus toiminnan organisoinnin näkökulmasta	64
Toiminta lasten ja heidän perheidensä kanssa	67
Kasvattajien näkemykset omasta työstään	74
Yhteenveto.....	76
9.2 Kasvattajien yhdessä muodostamia käsityksiä monimuotoisuudesta videofilmin pohjalta	78
Sisäisten minä-äänien välinen vuorovaikutus	79
Sisäiset toiset äänet.....	80
Minä-positioiden suhde sisäisiin-toisiin ääniin.....	82
Yhteenveto.....	85
9.3 Tutkimustulosten yhteenveto ja johtopäätökset	87
10 LUOTETTAVUUS	94
11 POHDINTAA	96
LÄHTEET	100

TAULUKOT

Taulukko 1: Sisäiset minä-positiot. Koottuja esimerkkejä analyysistä.	60
Taulukko 2: Sisäiset toiset äänet. Koottuja esimerkkejä analyysistä.....	61

1 Johdanto

Suomi on muuttunut viimeisen kolmenkymmenen vuoden aikana yhä monikulttuurisemmaksi maaksi maahanmuuton yleistymisen myötä (Dervin & Keihäs 2013, 39; Layne & Lipponen 2016, 110; Tilastokeskus 2017). Vuonna 1990 Suomessa asui 37 618 ulkomaalaistaustaista henkilöä ja vuonna 2015 heidän määränsä oli jo 339 925. Ulkomaalaistaustaisten osuus Suomen väestöstä on kasvanut 0,8 prosentista 6,2 prosenttiin vuosien 1990–2015 aikana. Vuoden 2016 aikana Suomeen muutti 34 905 henkeä, joista 78 % oli ulkomaan kansalaisia. (Tilastokeskus 2017.) Näiden edellä esitettyjen lukujen valossa näyttäytyy yhteiskuntamme yhä monimuotoisempana.

Tilastokeskuksen mukaan Suomen väkiluku oli vuoden 2016 lopussa noin 5,5 miljoonaa. Näistä henkilöistä noin 354 000 oli äidinkieleltään vieraskielisiä henkilöitä. Suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvien määrä putosi jo kolmantena vuonna peräkkäin, kun taas vieraskielisten määrän kasvu oli runsas 24 000 henkilöä. Suurimmat vieraskielisten ryhmät olivat venäjä, viro, arabia, somali ja englantia. (Tilastokeskus 2017.) Täten myös kielellinen moninaisuus on lisääntynyt huomattavasti maahanmuuton myötä.

Monikulttuurisuusteema on maahanmuuton myötä noussut Suomessa viime vuosina voimakkaasti esiin yhteiskunnallisessa keskustelussa ja mediassa, joissa käydään avointa ja välillä kiivastakin keskustelua suomalaisuudesta, eri vähemmistöryhmien tasa-arvosta, arvostuksesta ja oikeuksista (Helsingin Sanomat 2017, Dervin & Keihäs 2013, 39). Viime vuonna 2017 Suomen itsenäisyyden 100-vuotisjuhlavuonna olivat suomalaisuus ja Suomi paljon esillä eri medioissa sekä eri kulttuurimuodoissa (<http://suomifinland100.fi/>). Esimerkiksi Perussuomalaisten puolueen arvoihin kuuluu suomalaisen kulttuurin edistäminen ja itselliset kansallisvaltiot (Helsingin Sanomat 2018; Perussuomalaiset 2017). Suomalaisuus nähdään usein muuttumattomana ja homogeenisena, vaikka Suomessa on aina ollut useita erillisiä etnisiä kulttuureita, kuten suomalaiset, suomenruotsalaiset,

saamelaiset ja romanit (Lehtonen 2004a, 200). Tervonen (2014) on tutkinut Suomen kielellistä ja etnistä monimuotoisuutta historian näkökulmasta. Hänen mukaansa Suomen historiassa on etninen, kielellinen ja uskonnollinen monimuotoisuus ollut aina läsnä. Hän toteaa tutkimuksessaan, että suomalaisuudesta yrittään luoda yhtenäinen kuva, vaikka historiallisesta näkökulmasta se on vain myytti. Hallin (1999, 52) mukaan tällainen kuvitteellinen yhteisö muodostuu perinnön vaalimisesta, menneisyyden muistoista ja halusta elää yhdessä.

Olen Espoon suomenkielisessä varhaiskasvatuksessa työskentelevä suomi toisena kielenä -lastentarhanopettaja eli S2-lastentarhanopettaja, jonka työ koostuu monikulttuuristen päiväkotiryhmien henkilökunnan kasvatustyön ja siellä hoidossa olevien lasten tukemisesta. Espoossa asui vuoden 2017 alussa 274 583 henkilöä, joista vieraskielisten osuus oli 15,2 % eli 41 652 henkilöä (Espoon kaupunki 2017). On huomioitava, että varhaiskasvatuksessa olevat lapset ja heidän perheensä ovat myös osa monimuotoista yhteiskuntaa (Ang 2010, 51). Yhteiskunnan monimuotoistuminen on muuttanut myös varhaiskasvatuksessa töissä olevien lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien työtä varsinkin pääkaupunkiseudulla. Päiväkotien henkilökunnalla on oltava vahva pedagoginen asiantuntemus sekä halu toimia yhdessä jokaisen lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen hyväksi.

Työni kiertävänä S2-lastentarhanopettajana koostuu käynneistä noin 15 päiväkodissa, joiden lapsiryhmissä on eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia. Minua kiinnosti tutkia tässä pro gradu -tutkielmassani, minkälaisia käsityksiä kasvattajilla on monimuotoisuudesta. Ensinnäkin halusin selvittää, minkälaiset asiat nousevat esiin päiväkotiryhmissä käyntieni yhteydessä. Lisäksi halusin tutkia, minkälaisia kriittisiä käsityksiä lastentarhanopettajilla itsellään on työskentelystä lapsiryhmissä, joissa on eri kieli- ja kulttuurientaustaisia lapsia. Toivon, että tutkimukseni antaa vastauksia siihen, miten kasvattajat toimivat monimuotoisissa lapsiryhmissä käytännössä ja minkälaisia käsityksiä heillä työstään on. Lisäksi haluan saada selville, minkälaisia kriittisiä käsityksiä ja mielipiteitä lastentarhanopettajilla itsellään on eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kasvatuksesta videofilmin katsomisen pohjalta.

Mielestäni kasvattajien asenteilla ja toiminnalla on tärkeä merkitys jokaisen lapsen kasvun tukemisessa monimuotoisessa yhteiskunnassamme. Näen tärkeänä erityisesti lapsen oikeudenmukaisen kohtelun ja eettiset toimintaperiaatteet. Jokainen lapsi tulee kohdata omana yksilönään sekä ryhmän jäsenenä. Lapsen tasapainoiseen kehitykseen ja kasvuun vaikuttaa suuresti se, miten kasvattajat toimivat ja vastaavat lapsen tarpeisiin päivän eri tilanteissa. Siksi en tutkimuksessani käsittele kielellistä ja kulttuurista monimuotoisuutta suomi toisena kielenä -opetuksen eli S2-opetuksen kautta. Tämän tutkimuksen kontekstina on monimuotoinen varhaiskasvatus päiväkodissa.

Tutkielmani tarkoitus on tutkia päiväkodissa työskentelevien kasvattajien käsityksiä monimuotoisuudesta. Olen rakentanut tutkimukseni teoriaosan niin, että se kuvaa monimuotoisen varhaiskasvatuksen ydinasioita. Luon teoriaosassa ensin katsauksen varhaiskasvatusta yleisesti ohjaaviin asiakirjoihin ja päiväkotien toimintaan liittyviin tekijöihin. Päiväkodeilla on tärkeä merkitys eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kielen kehityksen näkökulmasta. Siksi käsittelen kielenkehitykseen ja monikielisyyteen liittyvää teoriaa. Sen jälkeen keskityn teoriaan, jossa tarkastellaan kulttuuriin ja monimuotoisuuteen liittyviä tekijöitä. Ensin käsittelen kulttuuria, sitten kasvatusta ja kasvattajan roolia monimuotoisessa yhteiskunnassa. Koska lapset viettävät usein monia tunteja päivästänsä päiväkodissa, on päiväkodeilla ja kasvattajilla tärkeä rooli myös lapsen itsetunnon ja identiteetin kehityksen tukemisessa. Käsittelen teoriaosani lopussa identiteetin kehittämisprosessiin liittyvää teoriaa.

2 Varhaiskasvatus

Tässä luvussa käsittelen varhaiskasvatusta ohjaavia asiakirjoja, oppimisympäristöjä ja päiväkotia varhaiskasvatusympäristönä. Varhaiskasvatusta järjestetään yhteiskunnallisena kunnan tai kuntayhtymän järjestämänä palveluna alle kouluikäisille lapsille. Sitä voidaan toteuttaa päiväkodissa, perhepäivähoidossa tai muuna varhaiskasvatuksena, esimerkiksi kerho- ja leikkitoimintana. (Varhaiskasvatuslaki 8.5.2015/580; Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2016.) Myös esiopetus on osa varhaiskasvatusta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 14).

Varhaiskasvatusta määrittäviä asiakirjoja

Varhaiskasvatuslaissa on säädetty lapsen oikeudesta varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on lain mukaan suoda kaikille lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen. Laki käsittää kunnan, kuntayhtymän sekä muun palvelujen tuottajan järjestämän varhaiskasvatuksen, jota voidaan järjestää päiväkodissa, perhepäiväkodissa tai muussa sille varatussa paikassa. Varhaiskasvatus määritellään laissa lapsen suunnitelmallisen ja tavoitteellisen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaksi kokonaisuudeksi, jossa korostuu pedagogiikka. Varhaiskasvatuksen päämääränä on tukea jokaisen lapsen kasvua ja kehitystä sekä tasapuolista oppimista ja koulutusta. Lapselle tarjotaan mahdollisuus leikkiin ja itsensä ilmaisuun taiteellisin keinoin. Varhaiskasvatuksen tavoitteena nähdään myös sukupuolten tasa-arvon edistäminen sekä moninaisuuden ymmärtäminen ja kunnioittaminen. (Varhaiskasvatuslaki 19.1.1973/36; Varhaiskasvatuslaki 8.5.2015/580).

Varhaiskasvatukseen liittyviä asiantuntijaviraston tehtäviä hoitaa Opetushallitus. Opetushallituksesta säädetyssä laissa (29.6.2016/564) sanotaan, että opetushallituksen tehtävänä on laatia ja päättää varhaiskasvatussuunnitelman perusteista ja opetussuunnitelmista. Opetushallituksen tehtävänä on täten laatia varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet yhteistyössä tarvittavien eri tahojen kanssa. Varhaiskasvatuksen piirissä oli vuonna 2015 runsaat 245 000 lasta eli 68 % kaikista 1–6-vuotiaista lapsista (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2016).

Perusteiden tarkoituksena on edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteuttamista koko maassa. (Varhaiskasvatusturvalaki 8.5.2015/580). Opetushallitus antaa valtakunnallisen määräyksen, jonka mukaan kunnan, kuntayhtymän tai muun palveluntuottajan on laadittava paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma ja/tai esiopetussuunnitelma. Paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien lisäksi on jokaiselle lapselle laadittava oma varhaiskasvatussuunnitelma tai esiopetussuunnitelma. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015.) Suunnitelmien tarkoituksena on taata kaikille lapsille yhdenvertainen varhaiskasvatus, joka tukee lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista. Varhaiskasvatuksessa korostuu erityisesti pedagogiikka, ja se on suunnitelmallinen ja tavoitteellinen kokonaisuus, johon sisältyy kasvatus, opetus ja hoito. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016.) Myös kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus on otettu uusitun varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden eri osioissa läpäisevästi huomioon. (Costiander 2017.)

Varhaiskasvatussuunnitelman (2016, 19) perusteissa todetaan, että varhaiskasvatus edistää suomalaisen yhteiskunnan demokraattisia arvoja, joita ovat yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja moninaisuus. Kuitenkin nämä kaikki termit ovat ongelmallisia, kun on kyse kasvatukseen liittyvästä moninaisuudesta. Kun ”moninaisuus” rinnastetaan termeihin yhdenvertaisuus ja tasa-arvo, saattaa asetelmaan sisältyä ennakkoluuloja ”moninaisuutta” (toista) kohtaan. Lisäksi asetelma voidaan myös tulkita niin, että ”moninaisuus” (toinen) ei jaa ”meidän” arvojamme, kuten yhdenvertaisuus ja tasa-arvo. (Paavola & Dervin 2015, 19.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan, että kasvatuksella on yhteys kulttuuriin ja yhteiskunnan jatkuvaan muutokseen. Tämän tulee vaikuttaa varhaiskasvatuksen toteutukseen sen jatkuvana arviointina, tavoitteiden asettamisena ja niiden toteuttamisena. Kasvatuksen perinteisenä tehtävänä nähdään pyrkimys myös entistä paremman yhteiskunnan ja maailman kehittämiseen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016.) Uusituissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostuu, että varhaiskasvatuksen tulee antaa kaikille erilaisista lähtökohdista tuleville lapsille hyvät kasvun edellytykset (Nissilä 2017).

Esiopetuksen suunnitelman perusteissa (2015, 13, 15, 22) todetaan, että esiopetuksessa otetaan myönteisellä tavalla huomioon lasten erilaiset kielelliset, kulttuuriset, katsomukselliset ja uskonnolliset taustat. Avoin ja kunnioittava suhtautuminen erilaisiin perheisiin sekä kotien erilaisiin katsomuksiin, uskontoihin, perinteisiin ja kasvatustähtämyksiin on rakentavan vuorovaikutuksen ja opetuksen perusta. Edellä mainitun moninaisuuden pitää näkyä myös esiopetuksen toiminnassa ja henkilöstön vuorovaikutuksessa lasten ja perheiden kanssa.

Uudistetuissa valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) ja esiopetussuunnitelman perusteissa (2015) moninaisuusnäkökulma kulkee eri osa-alueiden ohjeistuksessa läpi koko varhaiskasvatusta normittavien perusteiden. Varhaiskasvatussuunnitelman (2016) perusteissa tähdennetään, että kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus koskee kaikkia varhaiskasvatukseen osallistuvia lapsia. Aikaisemmissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) ja esiopetuksen suunnitelman perusteissa (2010) ei moninaisuutta nähty varhaiskasvatusta kokonaan läpäisevänä vaan se oli erotettu omaksi erilliseksi osakseen. Holm ja Londen (2010) tutkivat valtakunnallisia ja kunnallisia peruskoulun opetussuunnitelman perusteita ja miten niissä monikulttuurisesta kasvatuksesta puhutaan. Heidän tutkimuksensa mukaan monikulttuurinen kasvatusta ei näiden asiakirjojen mukaan koske suomalaista alkuperäisväestöä kaksikielisyydestä ja kahdesta valtion kirkosta huolimatta. Tutkimuksessa mukana olleissa opetussuunnitelmissa kulttuurinen moninaisuus nähtiin etnisyyttä, maahanmuuttajien kieltä ja maahanmuuttajien uskontoa koskevana. Monikulttuurinen kasvatusta nähtiin siis koskevan vain maahanmuuttajataustaisia oppilaita.

Oppimis- ja toimintaympäristö

Oppimisen konteksti muodostuu fyysisistä, pedagogisista, psykologisista ja sosiaalisista tekijöistä (Clark 2002, 12). Täten oppimisympäristö käsitetään yleensä muodostuvan fyysisistä ja pedagogisista ominaisuuksista, ympäristön ja yksilön vuorovaikutuksesta ja kommunikoinnista. Lisäksi oppimisympäristöstä puhuttaessa tarkastellaan edellä mainittujen tekijöiden seurauksena tapahtuvaa yksilön ajattelua ja käsitteenmuodostusta (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 87). Ympäröivä kulttuuri heijastuu aina oppimisympäristöön, sillä arvot ja arvostukset

koostuvat kulttuurisista sidoksista, jotka ulottuvat paikallisista globaaleiksi ja historiasta tulevaisuuteen. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 45, 51.) Opetus-/oppimisprosessiin vaikuttavat opettajan ja oppilaan kokemukset ja ominaispiirteet sekä opetustilat ja opetusvälineet sekä oppimateriaalit. (Uusikylä & Atjonen 2005, 155.)

Esiopetuksessa voidaan oppimisympäristön fyysisiä ja pedagogisia ominaisuuksia kutsua myös opetteluympäristöksi. Tällöin on Uusikylän ja Atjosen mukaan kyse ulkoisesta oppimisympäristöstä. (Uusikylä & Atjonen 2005.) Sisäinen oppimisympäristö on lapsen aivot, jossa varsinainen käsitteenmuodostus ja ajattelu tapahtuvat. Oppiminen siis nähdään yksilön sisäisenä prosessina, johon ulkoinen ympäristö vaikuttaa. (Brotherus ym. 2002, 87–88.) Konstruktiivisessa pedagogiikassa käytetään käsitettä oppimisympäristö, jolla tarkoitetaan oppimis- ja opetus-työn ulkoisia puitteita sekä oppimisilmastoa. Opiskeluympäristö taas määritellään oppimistarkoitukseen erityisesti suunniteltuna ja toteutettuna kokonaisuutena, joka koostuu sekä materiaalisista että ei-materiaalisista tekijöistä. (Uusikylä & Atjonen 2005, 155–156.) Oppimisympäristö voidaan määritellä tilaksi tai paikaksi, mutta myös oppimista tukevaksi yhteisöksi, verkostoksi tai toiminnaksi, jolloin se käsittää kaikki oppimisen paikat ja tilat. (Kronqvistin & Kumpulaisen 2011, 45.) Varhaiskasvatusympäristön on oltava toimintatavoiltaan lasta kunnioittava sekä kehittävä ja turvallinen (Varhaiskasvatuslaki 8.5.2015/580).

Paavola (2007) määrittelee päiväkodin oppimisympäristön tutkimuksessaan ympäristöksi, jonka avulla voidaan edistää lapsen oppimista sekä johon on mahdollista vaikuttaa erilaisella toiminnalla, menetelmillä ja ilmapiirillä. (Paavola 2007, 150.) Brotheruksen (2004) määritelmän mukaan lapsen toimintakulttuurin osatekijöitä ovat instituution opetussuunnitelma, toimintaympäristö ja toteutunut toiminta. Toimintaympäristö tarjoaa toiminnalle puitteet, jotka voivat lapsen toiminnan kannalta antaa virikkeitä tai asettaa rajoituksia. (Brotherus 2004, 13.)

Oppimateriaalien ja opetusvälineiden pitää olla oppijoiden tarpeen mukaan joustavia (Uusikylä & Atjonen 2005, 141). Niillä on tärkeä rooli, kun suunnitellaan virikkeistä oppimis- ja leikkiympäristöä. Parhaimmillaan ympäristö kutsuu lasta tutkimaan, kokeilemaan ja leikkimään. Oppimisympäristön käsite on vahvasti läsnä

varhaiskasvatukseen liittyvässä puheessa, kuitenkin käytännössä laadukas oppimisympäristö on monissa päiväkodeissa harvinaisuus. (Kalliala 2009, 58–59.) Ruotsalaisen poikittaistutkimuksessa tutkittiin päiväkotia lapsen oppimisympäristönä. Tulosten mukaan huonolaatuisen oppimisympäristön tekijöinä olivat materiaalien ja tilojen yksipuolisuus, tai että ne olivat kokonaan lasten ulottumattomissa (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson 2009, 240).

Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria on kehityspsykologinen teoria ja se painottaa lapsen ympäristön laatua ja kontekstia. Sitä voidaan käyttää useiden ympäristötekijöiden ja useiden henkilöiden erilaisten vuorovaikutussuhteiden, roolien ja prosessien käsittelyyn. (Bronfenbrenner 1979, 3; Härkönen 2008, 21, 26.) Teoria korostaa eritasoisten ja laajuisten ympäristöjen vaikutusta yksilön kehitykseen, ja se huomioi kehittyvän yksilön vuorovaikutuksen näiden ympäristöjen kanssa (Härkönen 2008, 37, Puroila & Karila 2001, 204). Teorian hierarkkisia järjestelmiä voidaan tarkastella myös yksilön oppimisympäristöinä. Kunkin tason voidaan nähdä muodostavan oman näkökulman oppimisympäristöjen tarkastelussa. Pienin systeemi on mikrosysteemi, joka muodostuu lapsen lähiympäristöstä, jossa lapsi on osallisena ja aktiivisesti mukana, kuten perhe, päiväkotiryhmä ja harrastuspiiri. Täten myös päiväkotiryhmä voidaan nähdä lapsen mikroympäristönä. (Bronfenbrenner 1981, 194; Härkönen 2008, 28.) Ekologinen muutos tapahtuu aina, kun yksilön asema ekologisessa ympäristössä muuttuu joko roolin, olosuhteiden tai molempien muutoksen seurauksena. Lapsen näkökulmasta muutoksena voidaan pitää päivähoidon aloitusta. Tällöin voidaan puhua ekologisesta siirtymästä, jolloin päiväkotia muodostaa lapselle uuden sosiaalisen toimintaympäristön. Tarkastelu voi kohdistua aineellisiin seikkoihin, lapseen erilaisissa suhteissa oleviin henkilöihin ja heidän keskinäisiin toimintoihin.

Bronfenbrennerin mukaan jokainen ekologinen muutos on sekä kehitysprosessin alkuunpanija että seuraus. Biologiset muutokset yhdessä muuttuvien ympäristöolosuhteiden kanssa saavat aikaan muutoksia. Lapsen kehitys ei siis tapahdu tyhjiössä vaan sen juuret ovat aina ympäristöllisessä kontekstissa. (Bronfenbrenner 1979, 26–27; Bronfenbrenner 1981, 193–194.) Lapsi on aktiivinen toimija omissa kasvuympäristöissään, joten siirtymät näiden kasvuympäristöjen välillä ovat lapsen kasvun kannalta tärkeitä. Esimerkiksi päivähoidon aloittaminen on

lapselle suuri muutos, jonka onnistumisen takaamiseksi on vanhempien ja kasvatushenkilöiden yhteistyö oleellista. Lapsen rooliin eri toimintaympäristöissä kohdistuvien vaatimusten on oltava tasapainossa keskenään, jotta lapsen kehitystä tuetaan optimaalisesti. (Bronfenbrenner 1979, 212; Karikoski & Tiilikka 2011, 78.) Täten päiväkodin henkilökunnalla pitäisi olla tietoa lapsen kotiympäristöstä, jotta inkluusiolle pystytään luomaan mahdollisimman hyvät olosuhteet. Tämä edellyttää lapsen kodin ja päiväkodin välistä yhteistyötä. (Ang 2010, 46.)

Päiväkoti oppimisympäristönä

Päiväkodit ovat varhaiskasvatusinstituutioita, joiden kasvattajina toimivat ammattein koulutetut lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat. Lastentarhanopettajat ovat joko kasvatustieteen kandidaatteja tai maistereita tai sosionomeja, ja lastenhoitajilla on pääosin lähihoitajan koulutus. Yleensä päiväkotiryhmän kasvatustiimi koostuu kolmesta kasvattajasta. Yhdessä ryhmässä työskentelee yleensä joko yksi lastentarhanopettaja ja kaksi lastenhoitajaa tai kaksi lastentarhanopettajaa ja yksi lastenhoitaja. Uusissa perusteissa (2016) todetaan varhaiskasvatuslakiin vedoten, että pedagoginen vastuu lapsiryhmän toiminnasta on lastentarhanopettajalla. Vaikka vastuu pedagogisesta toiminnasta ja sen arvioinnista on lastentarhanopettajalla, tekee tiimi yhteistyötä toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016). Kuitenkin varsinkin pääkaupunkiseudulla pätevien työntekijöiden puutteen vuoksi on lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien tehtävissä myös ammatillisesti ja koulutuksellisesti epäpäteviä henkilöitä. Suurilla lapsiryhmillä on myös vaikutusta siihen, miten opetussuunnitelman tavoitteita pystytään toteuttamaan lapsiryhmässä. Mikäli lapsen kanssa ei pystytä käymään opeteltavia asioita läpi vuorovaikutuksellisesti ja syvällisesti, saattaa lapsen optimaaliset mahdollisuudet oppimiseen jäädä vaillinaisiksi. (Pramling Samuelsson, Williams & Sheridan 2015. 1, 11.)

Päiväkodit ovat lasten päivähoitoa varten rakennettuja instituutioita. Valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) ja esiopetuksen perusteissa (2010) varhaiskasvatusympäristöstä annettiin viitteellinen ohjeistus. Uusissa perusteissa (2015, 2016) käytetään termiä oppimisympäristö ja ohjeistus

on velvoittava. Oppimisympäristö käsittää varhaiskasvatuksessa tilat, paikat, yhteisöt, käytännöt ja välineet, joiden tarkoitus on tukea lapsen kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta. Oppimisympäristö määritellään käsittämään fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden. Lapset on otettava mukaan ympäristön ja toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen, jolloin tuetaan lasten oppimisen halua ja luovaa toimintaa sekä huomioidaan lasten yksilöllisiä tarpeita. Pedagoginen toiminta on oltava monipuolista ja tarpeen mukaan muuttuvaa. Suunnitelmallinen dokumentointi, arviointi ja kehittäminen ovat edellytys laadukkaalle pedagogiselle toiminnalle. Oppimisympäristöjen tehtävänä on myös edistää yhdenvertaisuutta, sukupuolten tasa-arvoa, kielellistä kehitystä, kielitietoisuutta ja kulttuurisen moninaisuuden näkymistä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016.) Esiopetuksessa oppimisympäristöjen on koostuttava pedagogisesti monitahoisista ja joustavista kokonaisuuksista, jolloin ne tukevat lapsen kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta. Lapsilla on oltava mahdollisuus kiireettömään leikkiin, asioiden monipuoliseen ja motivoivaan käsittelyyn ja toiminnallisiin työtapoihin. Tärkeänä pidetään myös lasten yksilöllisiä tarpeita ja kiinnostuksen kohteita sekä perusteiden arvoperustaa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2015.) Päiväkotien pedagogisessa rakentamisessa on havaittavissa edelleen perinteisiä elementtejä, kuten toimintapisteet ja pyrkimys kodinomaisuuteen (Kopisto, Brotherus, Paavola, Hytönen & Lipponen 2011, 75). Tilojen suunnittelua määrittävät lähinnä ruokailu ja lepo monipuolisen toiminnan kustannuksella. Tilojen päällekkäiskäytöstä johtuen siirretään lasten leikkivälineet usein lasten ulottumattomiin. (Brotherus ym. 2002, 90–91.)

Monimuotoisuus näkyy päiväkotien ja koulujen arjessa erityisesti etnisenä, kielellisenä ja uskonnollisena moninaisuutena (Talib, Löfstöm ja Meri 2004, 19). Käytössä olevat materiaalit ovat välitön visuaalinen indikaattori kulttuurisen moninaisuuden ilmaisemiseen. Valtakulttuurista poikkeavien kulttuurien tulisi myös heijastua päiväkodin ympäristössä kuvina, teksteinä, musiikki-instrumentteina, leikkivälineinä ja monina muina elementteinä. On tärkeää, että päiväkodeissa on esillä erilaisia etnisiä ryhmiä kuvaavia positiivisia ja monipuolisia materiaaleja, jotka heijastavat yhteiskunnan moninaisuutta. (Baldock 2010, 62; Ang 2010, 46; Banks 2007a, 264.) On kuitenkin huomioitava, että erilaisten fyysisten materiaalien käyttäminen erilaisuuden kunnioittamisen ja arvostamisen välineenä on

vasta ensiaskel monimuotoisuutta arvostavan opintosuunnitelman toteuttamisessa (Ang 2010, 46; Gonzalez-Mena 2008, 1). Ericksonin (2007, 48) mukaan vaarana on, että monikulttuurisessa opetussuunnitelmassa ja pedagogiikassa näkyvää kulttuuria korostetaan liikaa. Tämä johtaa helposti eri kulttuurien romanisointiin ja kulttuuriseen turismiin, jolloin määrätyt näkyvän kulttuurin piirteet muodostuvat pääsisällöksi.

Kulttuurienvälisyys ja monimuotoisuus päiväkodin toimintaympäristössä on alkanut näkyä yhä enenevässä määrin myös suomalaisissa varhaiskasvatukseen liittyvissä tutkimuksissa viime vuosina. Paavola, Kopisto, Brotherus ja Dervin (2012) tekivät toimintatutkimuksen kolmessa esi- ja alkuopetusta antavassa luokassa, joissa maahanmuuttajaoppilaiden osuus oli noin 30 prosenttia. Toimintatutkimuksessa tutkittiin kussakin yksikössä kehiteltyjä uusia metodeja ja menetelmiä, jotka tukivat lasten oppimista. Tutkimustulosten mukaan uusien metodien ja menetelmien vuoksi lapsilla ei ollut tarvetta erityisopetukseen ja heidän sosiaaliset taitonsa ja oppimistaitonsa paranivat. Toisena positiivisena tuloksena tutkimuksessa todettiin, että moniammatillinen yhteistyö parani.

Kopisto ym. (2011) tekivät toimintatutkimuksen, jonka ensimmäinen vaihe koostui esi- ja alkuopetukseen liittyvien toimintamallien toteutuksen kuvauksesta monikulttuurisissa toimintaympäristöissä. Vaikka tässä tutkimuksessa mukana olleissa yksiköissä oli paljon eri kieli- ja kulttuuriryhmiin kuuluvia lapsia, eivät oppimisympäristöt tutkijoiden havaintojen mukaan heijastaneet tätä moninaisuutta. Myöskään Paavolan (2007) tutkimuksen mukaan esiopetusryhmän tilat eivät viestineet ryhmän monikulttuurisuudesta. Täten päiväkodeissa ja kouluissa tulisi ympäristön pedagogiseen rakentamiseen sekä opetusmateriaalien valintaan kiinnittää erityistä huomiota, jotta jokainen lapsi voisi tuntea kuuluvansa joukkoon ja löytää itsensä esimerkiksi kirjojen kuvituksesta (Kopisto ym. 2011, 4, 21; Homma hanskassa 2009, 3). Ang (2010) kritisoi tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa annettuja ohjeistuksia eri kieli- ja kulttuuristaustaisten lasten inklusiosta monitulkintaisiksi ja ylimalkaisiksi. Kasvattajia esimerkiksi ohjeistetaan arvostamaan lasten eri kieli- ja kulttuuritaustoja, mutta tarkempi määrittely ja konkreettisuus puuttuvat. Eli on jokaisen opettajan oman tulkinnan varassa,

mitä moninaisuus oppimisympäristössä tarkoittaa ja minkälaista pedagogiikkaa käytetään. (Ang 2010, 44–45.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) korostetaan, että kasvattajan on tiedostettava kielen keskeinen rooli lapsen kehitykselle ja oppimiselle. Myös esiopetussuunnitelman perusteissa (2015) tähdennetään, että kasvattajan pitää tukea lapsen kielitaidon ja kielellisen identiteetin kehittymistä. Perusteiden mukaan kasvattajien on tuettava kasvatuksessa kielen keskeisten osa-alueiden taitoja ja valmiuksia. Kielellä on erityisen tärkeä merkitys lapselle, koska se on yhteydessä lapsen koko kehitykseen, ja se on avainasemassa kaikessa oppimisessa. Kieli on väline ajattelun ja tunteiden ilmaisussa. Sillä on myös tärkeä rooli oman minuuden ilmaisussa, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja yhteisöön liittymisessä. (Nurmilaakso 2011, 31; Korpilahti 2007, 27.) Lapsen kielen ja kielten kehityksen tukeminen on yksi varhaiskasvatuksen tärkeistä tehtävistä. Käsittelen seuraavassa luvussa kielenkehityksen pääpiirteitä sekä monikielisyyteen liittyviä tekijöitä.

3 Kielen kehitys ja monikielisyys

Tässä luvussa käsittelen kielenkehitykseen ja monikielisyyteen liittyvää teoriaa ja määritelmiä. Ensin luon katsauksen kielen yleiseen kehittymiseen ja sitten tarkastelen monikielisyyteen liittyviä tekijöitä. Suurin osa Suomessa asuvista lapsista kasvavat yksikielisessä ympäristössä, kun taas enemmistö maailman lapsista kehittyvät monikieliseksi (Pietilä & Lintunen 2014, 11; Halme & Vataja 2011, 13). Käytän tässä tutkimuksessa jatkossa tutkijan käyttämää tai viittamassani teoksessa käytettyä käsitettä monikielisyydestä, kuten kaksikielisyys tai monikielisyys.

3.1 Kielen omaksuminen

Lapsi pyrkii varhaisella kommunikaatiollaan eli katseellaan, ääntelyllään ja eleillään herättämään toisen ihmisen huomion itseensä. Lisäksi hänen tavoitteenaan on saavuttaa jaettu tarkkaavaisuus yhdessä hoivaajansa kanssa. (Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Nurmi, Pulkkinen & Ruoppala 2014, 33.) Kielenomaksumisen kannalta tärkein aisti on kuuloaisti, joka kypsyy vastasyntyneellä kaikkein nopeimmin. Lapsen valmius vastaanottaa puhetta ja erottaa kielen erityispiirteitä alkaa syntymästä. Lapsi herkistyy ympäristössään käytössä olevaan kieleen muutamassa kuukaudessa. Pienen lapsen puheenkehitystä edesauttaa, että lapselle jutellaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Näin lapsi oppii kasvuympäristössään kuulemaansa kieltä tai kieliä. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen, Ruoppala 2014, 37; Korpilahti 2007, 27.) Normaalisti kehittyvällä lapsella on valmiudet omaksua mikä tahansa kieli tai mitä tahansa kieliä kaiken ikäisenä (Haznedar 2015, 15; Korpilahti 2007, 27). Edellytyksenä on riittävä altistuminen kielelle ja vuorovaikutusmahdollisuudet kyseisellä kielellä (Haznedar 2015, 16; Ahonen ym. 2014, 35; Günther & Günther 2007, 91).

Ääntelyn kehitys on aluksi universaalia ja lapset pystyvätkin erottamaan noin 150 erilaista äännettä, jotka esiintyvät kaikissa maailman kielissä (Laakso 2004, 33). Lapsi harjoittelee erilaisia äänteitä, ja äänihuulten ja puhe-elinten vahvistuttua

hän alkaa jäljitellä aikuisen puheessa kuulemiaan uusia äänteitä. Lapsi hahmottaa oman äidinkielsensä vaatimia puheliikkeitä ollessaan vuorovaikutuksessa hoivaajansa kanssa. Täten ympäristön käyttämän kielen äänteet vahvistuvat ja tarpeettomat äänteet karsiutuvat. (Ahonen ym. 2014, 33–34, 37.; Lyytinen 2004, 49.) Lapsi tavoittelee varhaisella kommunikaatiollaan, kuten katseellaan, ääntelyllään ja eleillään, hoivaajansa huomion kohdistamista itseensä sekä häntä kiinnostaviin asioihin. Noin puolivuotias lapsi pystyy jaettuun tarkkaavaisuuteen yhdessä hoivaajansa kanssa. (Laakso 2004, 33.) Lapsi leimautuu ympäristönsä kielen 6–9 kuukauden ikäisenä. Lapsen jokeltelu alkaa vokaali-konsonanttivujen toistamisella. Tämä edeltää puhumaan oppimista ja lapsen ensisanat sisältävätkin jokeltelussa esiintyviä tavurakenteita. (Ahonen ym. 2014, 35; Korpilahti 2007, 26; Lyytinen 2004, 50.) Lapsi ymmärtää puhetta jo alle yksivuotiaana ja ensimmäiset sanat hän oppii noin vuoden ikäisenä. Lapsen elekielellä tapahtuva kommunikointi on silta kielen ymmärtämisen ja tuottamisen välillä. Lapsi oppii tällöin vähitellen ymmärtämään, että sanat ovat yhteisöllisesti sovittuja nimiä eri esineille ja asioille. (Ahonen ym. 2014, 39; Lyytinen 2004, 51–52.)

Mundyn ja Gomesin (Laakso 2004, 29) mukaan lapsen esikielellinen kehitys voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen. Ensimmäinen vaihe on kahdenvälinen tai eitävoitteellinen kommunikointi, joka kestää syntymästä alkaen noin kuusi kuukautta. Jo muutaman kuukauden ikäinen lapsi hakeutuu luontaisesti lyhytkestoiseen vuorovaikutukseen hoivaajansa kanssa tarkkailemalla hänen ilmeitään ja matkimalla hänen äänteitään arjen eri tilanteissa. Noin puolivuotias lapsi on oppinut kiinnittämään huomionsa toiseen ihmiseen, vuorottelemaan ja ilmaisemaan tunteitaan eli vuorovaikutuksen perussääntöjä. Lapsi alkaa kiinnostua ympäristöstään noin 6–8 kuukauden ikäisenä, jolloin alkaa kolmenvälinen vaihe. Tässä toisessa esikielellisessä vaiheessa lapselle kehittyy kyky kiinnittää huomio hoivaajansa kanssa samaan esineeseen. Lapselle kehittyy siis kyky jaettuun tarkkaavaisuuteen hoivaajansa kanssa. Noin vuoden ikäisenä lapsen kahdenkeskisen tunteiden jakaminen kehittyy tavoitteelliseksi kommunikaatioksi. Toinen esikielellisen kehityksen vaihe kestää noin puolentoista vuoden ikään asti ja menee osittain päällekkäin kolmannen vaiheen kanssa. Kolmas vaihe alkaa noin vuoden ikäisenä ja kestää noin kaksivuotiaaksi asti. Vaikka lapsi osaa jo sanoa sanoja, käyttää hän edelleen paljon esikielellisiä kommunikaatiokeinoja. Lapsen pienenä

oppimat eleet, ilmeet ja tunneilmaisut sisäistyvät osaksi hänen persoonallisuuttaan, ja ne vaikuttavat hänen myöhempään tapaansa ilmaista itseään ja tulkita muiden viestejä. (Laakso 2004, 29–31.)

Ensimmäisen ikävuoden lopulla lapsi kykenee jakamaan yhteisen tarkkaavaisuuden kohteen aikuisen kanssa, jäljittelemään sekä yhdistämään ääniin ja eleisiin merkityksiä. Jaettu tarkkaavaisuus ja jäljittely edesauttavat lapsen kykyä oppia havainnoimalla. Kielen avulla lapsi oppii uusia asioita, voi viestiä ajatuksiaan ja tunteitaan ja olla vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Lapsen halu jakaa asioita toisten kanssa vahvistaa lapsen kielellistä ilmaisua, ja hän oppiikin omaksumaan uusia sanoja ensimmäisen kolmen vuoden aikana nopeasti. (Nurmi ym. 2014, 37.)

On huomioitava, että lasten kielen oppimisessa on suuria yksilöllisiä eroja. Kielen hallinta voi samanikäisillä lapsilla olla hyvin eri tasolla ja olla silti normaalia. Esimerkiksi noin kaksivuotiaiden lasten käyttösanaston laajuus vaihtelee muutamasta sanasta useampaan sataan sanaan. (Nurmi ym. 2014, 40; Lyytinen 2004, 48.) Kolmevuotiaan lapsen sanasto kasvaa nopeaa vauhtia, sillä lapsi on oppinut, että kaikki asiat voidaan nimetä ja luokitella johonkin luokkaan. Leikki-ikäisellä lapsella on valmius oppia kielen sääntöjä ilman tietoista opettamista. (Nurmi ym. 2014, 38–40.)

Lapsen alkaessa puhua ilmenee puheessa ensin substantiiveja, sitten verbejä ja vähitellen myös adjektiiveja, partikkeleita, pronomineja ja apuverbejä. Sanan taivutuksien omaksuminen alkaa noin kaksivuotiaana, jolloin lapsi taivuttaa yksittäisiä sanoja monikossa ja käyttää genetiivimuotoja. Lapsi oppii hallitsemaan taivutusmuotoja vähitellen aloittamalla tutuimmista sanoista ja muodoista ja siirtymällä yleistäen ja vertaillen uusiin sanoihin. (Nurmi ym. 2014, 41–44; Lyytinen 2004, 55.) Noin kolmevuotias alkaa kiinnittämään huomiota esineiden ominaisuuksiin ja oppii vertailemaan niitä, jolloin lapsen puheeseen ilmaantuvat adjektiivit. Neljävuotiaan lapsen puheessa voi havaita jo paikka- ja sijaintimääreitä. Lapsi pystyy määrittelemään ensin sijainnin vain omasta näkökulmastaan käsin, mutta vähitellen hän oivaltaa, että paikan sijainti riippuu näkökulmasta. (Lyytinen 2004, 56.)

Noin viisivuotias lapsi hallitsee taivutusjärjestelmän perussäännöt sekä sanojen yhdistelyn perussäännöt. Hänen puheessaan ilmenee myös eri luokkiin kuuluvia sanoja melkein yhtä paljon kuin aikuisten arkipuheessa. Kuitenkin kielen sääntöjen yhdistely ja muokkaus jatkuu vielä kouluiässä. (Nurmi ym. 2014, 48–49; Lyytinen; 54, 56.) Kuuden vuoden iässä lapsen puheessa ilmenee sivu-, käsky-, kysymys- ja väitelauseita eli hän hallitsee kielen peruslausetyypit. Lapsi oivaltaa, että sanat muodostuvat erillisistä äänteistä, joten hänen foneeminen tietoisuus kehittyy. Tässä vaiheessa lapsi alkaa hallita vuorovaikutuksen perustaitoja, kuten kuuntelu, vastaaminen ja puheen vuorottelu. (Nurmi ym. 2014, 48–49.)

3.2 Kielellinen tietoisuus

Kielen kehityksellä on kiinteä yhteys älykkyyden, ajattelun, muistin, havaitsemisen ja puheen kehitykseen. Pienet noin kaksi-kolmevuotiaat eivät tarkastele sanojen muotoa tai äännerakenteita, vaan miettivät, mitä jokin sana tarkoittaa. Vähitellen lapsen kyky tarkastella kieltä ulkopuolisesti lisääntyy, jolloin hänen kielellinen tietoisuutensa herää. Kielellisen tietoisuuden eli metalingvistisen asenteen herääminen edellyttää, että lapsi on saavuttanut tietyn kognitiivisen kehitystason. Vaikka lapsen kyky tietoisesti tarkastella kieltä riippuu ajattelun kehitystasosta, ei kielellinen tietoisuus synny yhtäkkiä. Vaikka lapsi ei vielä itse puhu, kehittyy hänen kielensä, kun hän kuulee kieltä ympäristössään puhuttuna ja luettuna. Jo pienet noin yksi-kaksivuotiaat lapset nauttivat kielen eri vivahteista, kuten lorutusta. Useissa tutkimuksissa on todettu kielellisen tietoisuuden ja myöhemmän kielellisen kehityksen välinen yhteys. (Nurmilaakso 2011, 32–35). Tutkimusten mukaan kaksikielisillä ihmisillä kielellinen tietoisuus on kehittyneempi kuin yksi-kielisillä ihmisillä (Cummins 2000, 37). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2015) mukaan esiopetuksessa tulee tukea lasten kielellisiä valmiuksia havainnoimalla erityisesti lapsiryhmässä ja lähiympäristössä käytössä olevia kieliä. Tämän todetaan tukevan lasten kielitietoisuuden kehittymistä ja edesauttavan lapsen oman kielellisen ja kulttuurisen identiteetin kehittymistä. Mikäli opetuskieli on muu kuin lapsen äidinkieli, on pidettävä huolta, että lapsi saa vahvan tuen opetuskielen kehittymiselle. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015, 32–33.)

Kieltä voidaan kuvata jakamalla se eri rakennetasoihin, kuten foneemit eli puheäänteet, sanat ja niiden taivutus ja lauseet. Kielen eri rakennetasojen hallinta on edellytys ymmärrettävälle kielelliselle viestinnälle. (Nurmi ym. 2014, 38; Lyytinen 2004, 48–49.) Nurmilaakson (2011, 33) mukaan kielellinen tietoisuus koostuu neljästä tietoisuudesta, joita ovat fonologinen, semanttis-pragmaattinen, morfologinen ja syntaktinen tietoisuus. Fonologia sisältää äännejärjestelmiä ja äännerakennelmia. Foneemi on pienin sanan merkitystä erottava yksikkö, kuten t ja s sanoissa tukka-sukka. (Lyytinen 2004, 49.) Fonologia pitää sisällään sen, miten ymmärrämme tai käsitämme äänteet ja kuinka tuotamme äänteitä. Fonologinen tietoisuus erityisesti lukemisen oppimisen alkuvaiheessa on tärkeää. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsi ymmärtää kirjainten olevan puheäänteiden symboleja. Hänen pitää ensin ymmärtää kirjainkoodin periaate ja vasta sen jälkeen hän kykenee kääntämään kirjainmerkit tavuiksi tai sanoiksi. Äänteet eroavat toisistaan eri kielissä. (Nurmilaakso 2011, 34; Arnqvist 1993, 21.) Esimerkiksi suomenkieli kirjoitettuna on fonologisesti selkeä, sillä se äännetään pääsääntöisesti niin kuin se kirjoitetaan (Nurmi ym. 2014, 38).

Semantiikka viittaa sanojen sisältöön ja merkitykseen. Alle kouluikäisen ja kouluikäisen lapsen sanavarasto kasvaa jatkuvasti. Lapsi yhdistää näitä uusia sanoja aikaisempiin nimeämättömiin ilmiöihin. Kun lapsen sanavarasto kasvaa, oppii hän yhdistämään useita sanoja lauseiksi mielekkäällä tavalla. Pragmatiikka taas tarkoittaa sitä, kuinka käytämme kieltä. Tällöin on kyse vuorottelusta eli kuinka dialogissa keskustellaan, kyvystä pysyä asiassa ja selkeässä ulosannissa, mutta myös siinä, miten käytämme eleitä, mimiikkaa, intonaatiota jne. Pragmatiikka käsittelee myös sosiolingvistisiä taitoja eli ihmisen on tunnettava ihmisten välistä kommunikaatiota ohjaavat säännöt sekä äänenkorkeuden sopeuttaminen kuulijan mukaan. (Nurmilaakso 2011, 35; Arnqvist 1993, 22.)

Morfologia on tietoisuutta sanoista ja sanojen muodoista. Jokaisella kielellä on oma morfologinen järjestelmänsä. Esimerkiksi suomenkielen morfologinen rakenne on monimutkainen, sillä morfeemit, kuten sijapäätteet ja liitepartikkelit, yhdistetään suoraan kantasanaan. Lapset hallitsevat taivutussäännöt pääpiirteis-

sään noin 5-vuotiaana. (Nurmi ym. 2014, 38, 41–42.) Morfologinen tietoisuus pitää myös sisällään tietoisuuden morfeemeista, jotka ovat pienimpiä itsenäisen merkityksen sisältäviä kielen yksiköjä. Lapset haluavat tulla ymmärretyksi, joten kielellinen kehitys on nopeaa neljästä kuuteen vuoden iässä. Kuitenkin lapsilla saattaa olla vielä esikouluiässä vaikeuksia sanojen tiedostamisessa ja reflektomisessa. Tällöin heidän voi olla vielä vaikea erottaa erillisiä sanoja puhevirrasta. Tämä tulee esiin varsinkin vierasta kieltä kuunnellessa, jolloin saattaa olla vaikea tietää, milloin sana loppuu tai alkaa. Syntaktinen tietoisuus on pitkälle kehittyneen kielen sääntöjärjestelmän hallintaa. Siihen sisältyy myös sanajärjestyksen sekä puheen rytmin ja melodian hallinta. Syntaktinen tietoisuus on sidoksissa lapsen kognitiiviseen kehitykseen. Lapset oppivat kielen sääntöjärjestelmän hallinnan kuunnellessaan ja puhuessaan kieltä. Reilun kuuden vuoden iästä lähtien lapsen huomio kiinnittyy lauseen kieliopilliseen muotoon lauseen merkityksen sijasta. Lapselle kehittyä luonnostaan tietoisuus kirjoitetusta kielestä, jos hänelle luetaan tai hän seuraa jonkun toisen henkilön lukemista. (Nurmilaakso 2011, 34–35.) Lapsen on hallittava kielen eri rakennetasot, jotta hänen kielellinen ilmaisunsa on ymmärrettävää (Nurmi ym. 2014, 41).

Edellisten lisäksi kielen kehitykseen kuuluu puheen kehitys, sillä taivutusmuotojen oikeellisuus spontaanissa puheessa on edellytys lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen perustaidoille (Nurmi ym. 2014, 44; Nurmilaakso 2006, 22). Puheen merkityksen tärkeys havaittiin, kun otettiin käyttöön lukemaan ja kirjoittamaan opettamismenetelmät, jotka perustuivat koko sanan hahmottamiseen aikaisemman kirjainten nimillä tavaamisen sijaan (Nurmilaakso 2006, 22). Kieli on perustava osa identiteettiämme ja itsetuntoamme. Kaikilla lapsilla on oikeus kehittyä kielellisesti, sillä sosiaalisessa elämässä pärjäämiseen vaaditaan tietynlaista kielellistä lahjakkuutta. Kieltä tulisi opetella ja vahvistaa sinä ikä kautena, kun lapsi oppii tuntemaan itsensä ja muut. Kun lasta autetaan kehittämään kieltään turvalisessa, kannustavassa ja leikkisässä ilmapiirissä ilman pakon ja vastoinikäymisen tunnetta, kehittyä hänelle myös myönteinen kuva itsestään. (Högström & Saloranta 2001, 67–68.) Opetuksen eriyttäminen esimerkiksi päiväkodissa on hyvä keino huomioida lasten erilaiset tarpeet ja oppimisedellytykset (Lerkanen 2006, 124). Pienryhmät mahdollistavat lapsen aktiivisemmän kielen käytön ja intensiivisemmän vuorovaikutuksen kasvattajan kanssa (Halme 2011, 92). Gjems

tutki Norjassa, miten opettajat voivat kehittää oppimisympäristöjä sellaisiksi, että ne houkuttelisivat lapsia yhteiseen tiedonrakentamiseen ja monipuoliseen kielenkäyttöön. Vaikka opettajat olivat hyvin motivoituneita kehittämään lasten kieltä ja ajattelua, ei se näkynyt heidän toiminnassaan lasten kanssa. Tutkimuksen mukaan opettajat käyttivät paljon suljettuja kysymyksiä vuorovaikutustilanteissa, jolloin se ei tukenut lasten kielen monipuolistumista. Opettajien toiminta ei myöskään edesauttanut lasten yhteistä tiedonrakentamista. (Gjems 2013.)

3.3 Monikieliseksi kehittymisen yleispiirteitä

Maailmassa on käytössä noin 6000 kieltä. Äidinkielelle löytyy monta eri määritelmää tieteenalasta riippuen. Äidinkieli voidaan määritellä kieleksi, jonka yksilö on oppinut ensimmäiseksi, jonka hän hallitsee parhaiten ja jonka puhujaryhmään hän samaistuu. Tällaista kieltä voidaan myös nimittää ensikieleksi. (Halme & Vataja 2011, 16; Latomaa 2007, 38.) Lapsen on helpoin ilmaista tunteitaan usein ensikielellä, joka on opittu esimerkiksi hoivatilanteissa lähipiiriltä (Korpilahti 2007, 27). Sosiologian mukaan äidinkieleksi määritellään kieli, jonka ihminen oppinut ensimmäisenä. Kielitieteen kriteerit taas kuvaavat äidinkieltä parhaiten hallituksi kieleksi. Kielisosiologia tulkitsee äidinkieleksi kielen, jota henkilö käyttää eniten. Sosiaalipsykologian, yksilöpsykologian ja sosiologian mukaan äidinkieli on kieli, johon yksilö samastuu. (Halme & Vataja 2011, 16.) Äidinkieli pitää sisällään tunteet, ajattelun ja on tärkeä osa identiteettiä. Se myös vahvistaa kulttuuri-identiteettiä ja siteitä omaan kieliyhteisöön ja sillä on tärkeä sosiaalinen ja kasvatuksellinen rooli. (Mäkelä 2007, 14.) Lapsi tarvitsee tunnekieltä tunteiden ilmaisuun ja ajattelun kieltä kielelliseen päättelyyn ja oppimiseen (Korpilahti 2007, 27). Äidinkielen vahva osaaminen edesauttaa muiden kielten omaksumista (Korpilahti 2007, 27; Cummins 2000, 39). Yksilöllä voi kuitenkin olla useampia äidinkieliä, sillä hän voi samaistua useampaan kuin yhteen kieleen. Tällöin kielistä voi käyttää myös määritelmiä ensikielet tai ensimmäiset kielet. Jokaisella kaksikielillä yksilöllä pitää olla oikeus määritellä oma tai omat äidinkielsä itse. (Pietilä & Lintunen 2014, 15; Latomaa 2007, 38–39.)

Myös kaksikielisyyttä voidaan määritellä monella eri tapaa. Kaksikieliseksi voidaan määritellä sosiologian luokittelun mukaan henkilö, joka on oppinut kaksi

kieltä kotonaan tai on oppinut puhumaan kahta kieltä rinnakkain. Kielitiede luokittelee kaksikielisyyden tarkoittavan kahden kielen täydellistä hallintaa. Toisaalta kaksikielinen voi olla myös henkilö, joka osaa kahta kieltä joko yhtä hyvin tai toisesta vain vähän kielioppirakenteita. Kielisosiologisen luokittelun mukaan kaksikielisyys tarkoittaa kykyä käyttää kahta kieltä omien halujensa ja yhteiskunnan vaatimusten mukaan. Sosiaalipsykologia, yksilöpsykologia ja sosiologia määrittelevät kaksikieliseksi henkilön, joka itse samastuu kaksikieliseksi. (Halme & Vataja 2011, 13–14.) Käsite toinen kieli tarkoittaa kieltä, joka opitaan siinä maassa, missä kieltä käytetään käyttökielenä. Vieraaksi kieleksi taas voidaan kutsua kieltä, joka ei ole maan virallinen kieli. (Pietilä & Lintunen 2014, 13–14.) Monikielisyys on tullut yhä yleisemmäksi ilmiöksi globalisaation myötä, joten monikielisyys on hyvin tavallinen ilmiö monissa eri maissa. (Günther & Günther 2007, 59–60). Kolmikielisyydelle löytyy eri määritelmiä tutkimuksista ja näkökulmasta riippuen. Kolmikieliseksi voidaan määritellä henkilö, joka on syntymästään lähtien kasvanut kolmikielisessä ympäristössä. Laajan näkökulman mukaan kolmikielinen on henkilö, joka hallitsee kolmea kieltä. (Rakkolainen-Sossa 2015, 5.) Güntherin & Güntherin (2007) mukaan lapsi voidaan määritellä monikieliseksi, mikäli hän puhuu päivittäin kahta tai useampaa kieltä. Tällöin vaihtaminen kielestä toiseen tulee sujuu ilman suurempia ongelmia. (Günther & Günther 2007, 59.)

Kaksi- ja monikielisyyden pohja luodaan jo varhain varhaislapsuudessa, sillä vanhemmat kommunikoivat lapsensa kanssa usein jo ennen lapsen syntymää (Haznedar 2015, 18). Monikielisissä perheissä pohditaan usein ennen lapsen syntymää, minkä kielen tai mitkä kielet he haluavat lapsensa oppivan (Rakkolainen-Sossa 2015, 5). Kielelle altistumisen mahdollisimman nuorena on kiistämättä yksi tärkeä tekijä kaksikieliseksi kehittymisessä. Kuitenkin myös kontekstilla, motivaatiolla ja mahdollisuudella käyttää kieltä merkityksellisissä ympäristöissä on vaikutusta toisen kielen oppimiseen. Lapsen toisen kielen oppimista tuleekin tarkastella kokonaisuutena, jossa ikä on vain yksi tekijä. (Haznedar 2015, 18.) Lapsella on kyky omaksua monia eri kieliä, mutta se vaatii lähiympäristöltä vahvaa sitoutumista. Vaarana saattaa olla, että yhteiskunnassa käytössä oleva valtakieli syrjäyttää lapsen äidinkielen tai äidinkielet, elleivät vanhemmat tietoisesti sitoudu oman kielen monipuoliseen käyttämiseen. (Halme & Vataja 2011, 15; Günther &

Günther 2007, 60.) Kaksikielisyys näyttää edesauttavan lasten kognitiivista kehitystä monipuolisesti. Tämä on havaittavissa varsinkin kaksikielisten lasten meta-kielellisessä tietoudessa, jolloin lapsi pystyy manipuloimaan kielen rakenteellisia ominaisuuksia. (Haznedar 2015, 16; Cummins 2000, 4, 37.) Akateeminen kieli on kiinteästi sidoksissa ajatteluun. Se on abstraktia kielitaitoa, jota lapsi tarvitsee oppimiseen esimerkiksi koulussa. (Halme & Vataja 2011, 21.) Tutkimusten mukaan kaksikielisyys lisää lasten kognitiivisia kykyjä varsinkin, jos lapsen äidinkieltä arvostetaan yhteiskunnassa (Haznedar 2015, 17; Cummins 2000, 34).

Mikäli lasta jokelteluvaiheessa rohkaistaan vain toisessa kielessä, oppii lapsi tämän kielen. Jos toinen kieli opitaan myöhemmällä iällä ilman jokelteluvaihetta, perustuu sen oppiminen kuulohavaintoihin ja lapsen kehittyneeseen kielitietoisuuteen. (Korpilahti 2007, 27.) Alle kolmevuotias lapsi opettelee ymmärtämään ja omaksumaan kieltä, joten on tärkeää kommunikoida lapsen kanssa mahdollisimman paljon. Vanhempien rooli ja asenne ovat tärkeitä, sillä kielellinen vuorovaikutus edesauttaa myös arvojen ja normien omaksumista. Siksi onkin tärkeää huolehtia, että lapselle puhutaan monipuolisesti kaikilla perheessä käytössä olevilla kielillä. Lapsi kokeilee alussa kielellistä ilmaisuaan lähiympäristössään läheistensä kanssa. Lapsi saa heiltä kielenkäyttömallit ja palautetta omasta puheestaan. Lapsi näkee kielen usein omien tarpeidensa tyydyttämisen välineenä. (Teiss 2007, 16–17, 19.)

Lapsi saattaa sekoittaa aluksi eri kielten sanoja ja rakenteita, sillä lapsen tavoitteena on tulla ymmärretyksi. Tämä vaihe menee usein nopeasti ohi, mikäli vanhemmat toistavat sanat oikein ja näin mallittavat oikeaa ilmaisua. Mikäli vanhemmat puhuvat johdonmukaisesti lapselleen kumpikin omaa kieltään kunnes lapsi on noin kolme ja puoli vuotta vanha, on lapsella mahdollisuus oppia molempien kielten natiivin tasoinen hallinta. (Korpilahti 2007, 28.) Kaksikielisille perheille suositellaan usein, että molemmat vanhemmat puhuvat lapselleen omaa äidinkieltään. Periaatteen noudattaminen sujuu usein siihen asti, kun lapsi itse alkaa puhua. Lapsen kielen kehittyessä tulee väistämättä eteen kommunikaatiotilanteita, jolloin erikieliset vanhemmat ovat molemmat läsnä. Tällöin periaatetta voi olla haastava noudattaa. (Teiss 2007, 18.) Myös syntymästään lähtien kaksikie-

lisen vanhemman voi olla vaikea johdonmukaisesti puhua vain toista kieltä lapsensa kanssa. Monikielisissä perheissä eri kielten asema on herkkä muutoksille riippuen kielitilanteiden ja ympäristön vaikutuksesta. (Rakkolainen-Sossa 2015, 5–6.) Lapsi havainnoi jo alle kouluikäisenä tarkkaavaisesti eri kielten käyttötilanteita ja on kouluun mennessään sosiaalistunut tietynlaiseen kielenkäyttöön. Mikäli hän aistii vanhempiensa tai ympäristönsä suhtautuvan negatiivisesti jonkun kielen käyttöön, hän oppii olemaan käyttämättä kyseistä kieltä vastaavissa tilanteissa. Positiivista palautetta saadessaan hän taas oppii käyttämään kieltä rohkeasti. Vähemmistökielen kansainvälisellä statuksella on kaksikielisyyden kehitykseen joko positiivinen tai negatiivinen vaikutus (Teiss 2007, 18–20.)

Lapsi voi oppia kieliä samanaikaisesti tai peräkkäin. Synnynnäinen ja varhainen kaksikielisyyys eroaa leikki-iän jälkeen tapahtuvasta toisen kielen oppimisesta. Myöhemmin tapahtuvassa kaksikielistymisessä oppijan täytyy verrata äänteiden, ääntämisen ja lauserakenteiden erilaisuutta verrattuna äidinkieleensä. Lapsi suhteuttaa uutta kieltä äidinkielen perusteella muodostamaansa viitekehykseen. Alussa lapsi saattaa uudessa kieliympäristössään käyttää omaa äidinkieltään kunnes huomaa, ettei häntä ymmärretä. Hän saattaa tällöin lopettaa puhumisen joksikin aikaa kokonaan. Lapsi kuitenkin havainnoi ympäristönsä puhetta ja alkaa toistamaan sanoja ja fraaseja. Vähitellen lapsen kielitaito kehittyy ja hän alkaa itse muodostamaan omaa puhetta. (Korpilahti 2007, 26, 29.) On huomioitava, että lapsen kielen tai kielten kehitys ei ole aina tasaisesti etenevää, vaan kielen oppimisprosessiin kuuluvat suvanto- ja taantumavaiheet. Välillä saattaa toisen kielen kehitys olla hitaampaa, vaikka toinen kieli etenee hyvin. (Vataja & Halme 2011, 54.) Lapsen kielen kehittämisessä on kasvattajilla ja muilla lapsilla yhtä suuri rooli. Lapsi oppii kieltä parhaiten heterogeenisessä virikkeellisessä kieliympäristössä. (Günther & Günther 2007, 139.) Kasvattajan on hyvä olla mukana lasten leikeissä, jotta hän pystyy tarvittaessa tukemaan lasten leikkitaitojen ja kielen kehitystä. On tärkeää tarjota lapsille erilaisia kielenkäyttötilanteita monipuolisesti päivän aikana, sillä kieli kehittyy näissä arjen tilanteissa (Halme 2011, 93, 98). Kasvattajan läsnäolo myös lisää lasten innokkuutta osallistua leikkiin ja mahdollistaa monipuolisen sanaston ja käsitteiden käytön leikissä (Helenius & Korhonen 2011, 70; Halme & Vataja 2011, 26) Siksi kasvattajien on tärkeää käyttää tietoisesti monipuolista ja selkeää kieltä (Halme & Vataja 2011, 25).

Toiminnallinen kaksikielisyys ei tarkoita samaa kuin täydellinen kaksikielisyys. Latomaan (2007) määritelmän mukaan ”se on taitoa toimia kahdella kielellä, taitoa käyttää kieliä eri tarkoituksiin, niin arkipäivän tilanteissa kuin koulutuksen välineenä ja työelämässä”. (Latomaan 2007, 40.) Toiminnallisen kaksikielisyyden kehittymiseen vaikuttavat myös sosiaaliset tekijät, sillä mitä paremmin perhe on integroitunut valtaväestöön, sitä vähemmän lapsilla on vähemmistökielisiä kontakteja kodin ulkopuolella. Vastuu lasten toiminnallisen kaksikielisyyden toteutumisesta oman äidinkielen osalta on pääosin vanhemmilla, sillä oman äidinkielen opiskelu on vapaaehtoista (Teiss 2007, 18–20). Korpilahden (2007) mukaan asiantuntijoilla on usein vaikeuksia erottaa, johtuvatko lapsen kielen omaksumisen haasteet kaksikielisyydestä vai kielenhäiriöistä. Usein asiaa tarkastellaan yksikielisen kielenomaksumisen näkökulmasta, eikä esimerkiksi varmisteta, että lapsella on ollut riittävästi aikaa omaksua kyseessä oleva kieli. (Korpilahti 2007, 31.) Lisäksi tutkimusten mukaan lasten kielen kehityksen viivästyminen on tavallista isoissa lapsiryhmissä (Helenius & Korhonen 2011, 71). Pintasujuvuus uudessa kielessä opitaan pääsääntöisesti 1–2 vuodessa. Pintasujuva kielitaito riittää selviytymiseen päiväkodissa ja ensimmäisillä luokilla. Ajattelun kielen eli akateemisen kielen kehityksellä on suora vaikutus lapsen myöhemmälle koulumenestykselle. Akateemisen kielen kehittyminen riippuu lapsen iästä, kielen oppimisen kyvystä ja oman kielen piirteistä. Myös lapsen ympäristö ja virikkeet ovat tärkeitä tekijöitä akateemisen kielen kehittämisessä, joka kestää kolmesta kahdeksaan vuotta. (Halme & Vataja 2011, 21; Korpilahti 2007, 31.) Monien tutkimusten mukaan akateemisen toisen kielen omaksuminen kestää viidestä jopa kymmeneen vuoteen (Cummins 2000, 34–35).

Vanhempien on hyvä tietoisesti tukea lapsen kielellistä kehitystä tarinoimalla, laulamalla ja loruilemalla omalla kielellään. Vanhemmat voivat myös antaa lapselle kaksikielisen kielenkäyttäjän mallin vaihtamalla kieltä, mikäli keskusteluun osallistuu esimerkiksi valtakieltä puhuvia. (Teiss 2007, 23.) Jokainen päiväkodissa tai koulussa työskentelevä henkilö on lapselle kielen opettaja, joten heidän on tiedostettava oma tärkeä roolinsa lapsen kielen kehityksen tukemisessa (Cummins 2000, 36.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2015, 36) koroste-

taan, että esiopetuksen tavoitteena on tukea kaksi- ja monikielisten lasten eri kielten taitoja ja opettaa lapsia kunnioittamaan eri kieliä. Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) todetaan, että lapsella ja hänen perheellään voi olla useita eri kieliä, joita käytetään eri tilanteissa. Päiväkodin henkilökunnan ja vanhempien yhteistyö on tärkeää, jotta kaikkia lapsella käytössä olevia kieliä arvostetaan (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016). Miten tämä varhaiskasvatuksessa toteutuu, jää kuitenkin kasvattajien oman harkinnan varaan (Ang 2010).

Historialla on omat vaikutuksensa siihen miten eri kielet ovat levinneet maailmassa ja miten eri kieliä arvostetaan. Euroopassa monikielisyys ja kielivalinnat näyttäytyvät usein hyvin järjestelmällisinä. Kolonialismin vaikutus on nähtävissä edelleen kielten moninaisuutena maissa, joita kolonialismi koski. Tämä on nähtävissä esimerkiksi monissa Afrikan ja Aasian maissa, joissa monikielisyyttä pidetään luonnollisena asiana. (Rakolainen-Sossa 2015, 5–6.). Stavans ja Hoffmann (2015) ovat määritelleet karkeasti kolme erilaista sociolingvististä mallia, jotka ovat syntyneet kolonialismin jälkeisenä aikana. Nämä kolme mallia ovat sekoituksia alkuperäiskielistä ja kolonialismin aikaisesta kielestä. Ensimmäiseen malliin kuuluvat maat, joiden pääkieli on nykyään kolonialismin vallanaikaisen maan kieli. Näissä maissa on mahdollista käyttää myös alkuperäiskieliä tai uusien maahanmuuttajayhteisöjen kieliä. Yhdysvallat, Kanada ja Australia ovat tyypillisiä esimerkkejä tällaisista maista. Toinen malli koostuu maista, jotka itsenäistyttyään eivät halunneet enää käyttää kolonialismiaikaista kieltä, vaan päättivät asettaa oman kielensä maan viralliseksi kieleksi. Esimerkiksi Afrikan pohjoisosissa sijaitsevat entiset Ranskan siirtomaat kuuluvat näihin maihin. Kolmannen sociolingvistisen mallin maat pitivät itsenäistymisen jälkeen kolonialismin aikaisen kielen virallisena kielenä omien alkuperäiskieliensä rinnalla. Myös joillain alkuperäiskieillä saattaa olla virallinen asema. Ranska on monissa Afrikan maissa edelleen käytössä oleva kieli. Englannilla taas on virallinen asema esimerkiksi Pakistanissa, Intiassa, Malesiassa ja Filippiineillä. Lisäksi monissa Afrikan maissa on vuosien mittaan kehittynyt englannin kielestä eri muotoja, jotka ovat virallisesti hyväksytyjä. (Stavans & Hoffmann 2015, 105–107.) Useissa monikielisissä maissa ihmisten kielitaito eri kielissä voi olla hyvin erilaista, eikä esimerkiksi jon-

kun kielen kirjoitustaito ole määräävä tekijä monikielisyttä määriteltäessä. Monikielinen ihminen käyttää ja tarvitsee kieltä moniin eri tarkoituksiin, ja jo vähäistäkin kielitaitoa pidetään arvokkaana. Yksikielisessä ympäristössä kasvaneet taas usein pitävät kaksikielisenä henkilöä, joka hallitsee molemmat kielet täydellisesti. (Latomaa 2007, 39.) Jos kasvattaja edustaa valtakulttuuria ja -kieltä, on hänen tiedostettava sen vaikutus omaan ajatteluunsa. Esimerkiksi kasvattajan on hyvä pohtia, miten hän suhtautuu erilaisiin tapoihin puhua englantia. (Ang 2010, 50.)

Edellä mainitut tekijät ovat vaikuttaneet myös monien Suomeen muuttaneiden ihmisten käytössä oleviin kieliin. Joillakin vanhemmilla ja perheillä on käytössä englannin kieli, jonka lausuminen ja sanasto poikkeavat esimerkiksi Suomessa koulussa opetetusta englannin kielestä. Englannin lisäksi monimuotoisilla perheillä saattaa olla käytössä muitakin kieliä. Banks (2006) toteaaakin, että useissa maissa puhutaan kansallista kieltä ja monia sen variaatioita sekä muita kieliä. Yksilön käyttämä kieli heijastaa aina hänen käsitystään ympäröivästä maailmasta. Kielet ja murteet tulee nähdä tärkeinä kulttuuriin kuuluvina elementteinä. (Banks 2006, 75.) Lapsi saa äidinkiellensä kautta tietoa perinteistä, asenteista ja arvostuksista, mikä auttaa lasta hahmottamaan ympäristöään. Täten kieli ja kulttuuri ovat toisiinsa tiiviisti kietoutuneita. Kasvattajan on tärkeä arvostaa sekä lapsen kieliä että kulttuuria. (Halme 2011, 87–88.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) ohjeistavat kasvattajia yhteistyöhön huoltajien kanssa, jotta kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden näkyväksi tekeminen toteutuu. Perusteissa kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus nähdään koko päiväkotiyhteisöä rikastuttavana, ja se on osa varhaiskasvatuksen kokonaisuutta. Seuraavassa luvussa tarkastelen kulttuuriin ja monimuotoisuuteen liittyvää teoriaa.

4 Kulttuuri ja monimuotoisuus

Tässä pääluvussa kuvaan kulttuuriin ja monimuotoisuuteen liittyviä käsitteitä ja teoriaa. Ensin tarkastelen kulttuuria, joka on vahvasti sidoksissa edellisessä luvussa käsiteltyyn kieleen. Sitten luon katsauksen monimuotoisuudesta käytössä oleviin käsitteisiin. Käytän tekstissäni aina samaa käsitettä kuin viittamani tutkija on käyttänyt tai viittamassani teoksessa on käytetty.

4.1 Kulttuuri

Kulttuuri on sanana monimerkityksellinen, joten sen määritteleminen on haastavaa (Ang 2010, 42). Tutkijat ovat määritelleet kulttuuria monista eri näkökulmista. Näyttääkin siltä, että näkökulmasta riippuen voidaan kulttuuriin määritellä kuuluvan lähes kaikki ihmisen elämään kuuluvat asiat. (Benjamin 2014, 61.) Angin (2010, 42–43) mukaan kulttuurin määrittelemisen on aina sidoksissa politiikkaan, koska yhteiskunnan säännöt ja arvot vaikuttavat siihen, miten kulttuuri määritellään. Kulttuuri on esillä yhä enemmän mediassa ja politiikassa antropologisena konseptina, jolloin se tarkoittaa lähinnä jonkin ihmisryhmän elämäntapaa (Dervin & Keihäs 2013, 103). Sosiaalitieteissä kulttuurista puhuttaessa korostetaan usein abstrakteja asioita kuten arvoja, symboleita ja todellisuuden tulkintaa (Banks 2006, 72). Laajasti ymmärrettynä kulttuuria määrittävät aika, paikka ja kieli, jolloin samassa paikassa ja samaa kieltä puhuvien ihmisten uskomukset, asenteet ja normit ovat kulttuurin rakennuspalikoita (Talib 2002, 36).

Kulttuurin voidaan sanoa olevan arvojen välittämisen väline, jonka avulla ihmisten välinen kommunikointi ja yhteisymmärrys tulevat mahdolliseksi. Täten kulttuuri voidaan myös määritellä ihmisryhmien keinoksi ymmärtää todellisuutta. (Benjamin 2014, 62.) Joskus kulttuuri määritellään myös eloonjäämisen strategiseksi (Banks 2006, 71). Unescon määritelmän mukaan kulttuuri näyttäytyy yksilön identiteetin ja sosiaalisen identiteetin ytimessä. Se on myös pääroolissa yksilön ryhmäidentiteettien yhteensovittamisessa. Kulttuuria ilmentäviä ulottuvuuksia ovat yksilön tavat ajatella, uskoa, tuntea ja toimia yhteisön jäsenenä. (Unesco

2006, 12.) Sanaa kulttuuri käytetään paljon eri asiayhteyksissä, kuten populaari-kulttuuri, kansan kulttuuri, valtakulttuuri. Sitä käytetään paljon myös keskusteltaessa politiikasta, opetuksesta ja tieteestä. Sitä on helppo ja turvallinen käyttää, sillä tuntuu sopivan joka asian yhteyteen. Kulttuuri voidaan myös käsittää sosiaalisena rakennelmana, joten se vaikuttaa sosiaalisiin suhteisiin ja niiden dynamiikkaan. Se näyttäytyy monimuotoisena, ystävällisenä ja muuttuvana. Siihen saattaa kuitenkin sisältyä myös mielikuva toiseudesta. (Razafimandimbimanana 2015, 129–130.)

Banksin mukaan (2006) kulttuurit voidaan käsittää järjestelmiksi, joita täytyy tarkastella kokonaisuutena. Kun kulttuurin jossain osa-alueessa tapahtuu muutos, vaikuttaa se kulttuurin muihinkin osa-alueisiin. Esimerkiksi kun Yhdysvalloissa monet naiset menivät ansiotöihin 1970- ja 1980-luvuilla, vaikutti se heidän omaan käsitykseensä naisista, miesten käsityksiin naisista sekä lasten sosiaaliseen elämään perheessä. Kulttuurit voidaan myös nähdä kokonaisuutena, joka koostuu kansallisesta makrokulttuurista ja sen sisällä olevista pienemmistä kulttuureista niin sanotuista mikrokulttuureista. (Banks 2006, 71–72.) Täten kulttuurit ovat dynaamisia ja monimutkaisia, joten niille on ominaista muuttuminen. Kulttuurit ovat muodostuneet ajan kuluessa ja ne muuttuvat alati, vaikka niissä näkyikin historiallista jatkuvuutta. Lisäksi jokaisen erilaisen kulttuurin sisältä löytyvät samanlaiset ääripäät kuin valtaväestössäkkin. (Dervin & Keihäs 2013, 105; Baldock 2010, 29; Paavola & Talib 2010, 27; Banks 2006, 72.)

Ihmisten arvoihin, asenteisiin ja ilmiöihin ei viimeaikaisen tutkimuksen mukaan vaikuta pelkästään eri kulttuurit vaan niihin vaikuttavat myös erilaiset tilanteet, vuorovaikutus ja jokaisen henkilökohtainen historia. Täten yksilöt ja kulttuurit ovat jatkuvassa muutostilassa, jolloin toisesta tai jostain kulttuurista ei voi muodostaa täydellistä kuvaa. (Dervin & Keihäs 2013, 105, 109.) Kuitenkin suomalaisuus nähdään usein monikulttuurisuuskeskusteluissa muuttumattomana ja staattisena olotilana. Myös maahanmuuttajien kulttuurin nähdään säilyvän muuttumattomana uudessa asuinmaassa. (Lehtonen 2004a, 201.) Koulumaailmassa kulttuurit nähdään myös usein staattisina ja muuttumattomina (Banks 2006, 71). Kulttuurin voidaan sanoa johtavan itsen ja toisen jähmettämiseen, jolloin yksilön oma toimijuus sysätään syrjään (Dervin 2015, 84).

On tärkeää tiedostaa, että missä ikinä liikummekin, on erilaisia kulttuureita ja vaihtelevia käyttäytymiskoodeja, eikä olemassa ole mitään valmiita käyttäytymisohjeita erilaisuuden kohtaamiseen. Toinen on kohdattava ilman ennakkoluuloja yksilönä eikä jonkun kansallisen kulttuurin edustajana. (Dervin & Keihäs 2013, 147.) Koska globalisaatio ja siirtolaisuus ovat ulottuneet jo suurimpaan osaan maailmaa, ei kulttuureita enää voi ymmärtää erillisiksi kokonaisuuksiksi. Kulttuurin käsite on oikeastaan menettänyt merkitystään yhteiskunnan monimuotoistumisen myötä, sillä kulttuureista on tullut epäyhtenäisiä. (Benjamin 2014, 60.) Abdallah-Preteille (2006, 479) ehdottaakin sanan kulttuuri tilalla käytettäväksi käsitettä kulttuurisuus (culturality), joka ilmentää muutosta, joustavuutta ja dynaamisuutta.

4.2 Kulttuurien kohtaamiseen liittyviä käsitteitä

Puhuttaessa monimuotoisuudesta on käytössä useita eri määritelmiä. Ero määritelmien välillä riippuu näkökulmasta ja tulkinnasta. Tutkijat käyttävät pääosin termejä monikulttuurisuus ja interkulttuurisuus (Dervin 2013, 1). Näiden termien eroja on vaikea määritellä, sillä jotkut tutkijat käyttävät termejä synonyymeinä, kun taas toiset näkevät niiden tarkoittavan eri asioita. Esimerkiksi monikulttuurisessa ja interkulttuurisessa (intercultural) kirjallisuudessa jää usein epäselväksi, mitä nämä käsitteet tarkoittavat ja viitataan niillä samoihin vai eri asioihin. (Holm & Zilliacus 2009, 11.) Toisaalta termien käytössä on nähtävissä yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset. Esimerkiksi vuoden 2005 varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa käytettiin termiä monikulttuurisuus, mutta uusissa perusteissa (2016) on käytössä käsite kulttuurinen monimuotoisuus. Käytän tässä tutkimuksessa samaa käsitettä tai termiä kuin tutkija on viittamassani lähdeteoksessa käyttänyt.

Monikulttuurisuus on monimuotoinen ja monimerkityksellinen ilmiö. Se voi käsitellä maahanmuuttoa, kieliä ja kulttuureihin, uskontoihin ja maailmankatsomuksiin, sukupuolisidonnaisuuteen, seksuaaliseen suuntautumiseen, sosiaaliluok-

kaan, syrjäytymiseen ja vammaisuuteen liittyviä ilmiöitä. Siksi monikulttuurisuudesta puhuttaessa onkin tarpeen selkeästi määritellä, mistä ilmiöistä on puhe. (Paavola & Talib 2010, 26.) Sanaa monikulttuurisuus käytetään usein keskusteltaessa yleisesti maahanmuutosta (Lehtonen 2004a, 200). Termiä monikulttuurinen perhe käytetään myös perheistä, joiden puoliset ovat kotoisin samasta maasta (Duo 2017, 7.) Unescon määritelmän mukaan monikulttuurisuus kuvaa ihmiskunnan kulttuurisesti erilaista luonnetta. Se liittyy etnisyyteen, kansallisuuteen, uskontoon, kieleen ja sosioekonomiseen monimuotoisuuteen. (Unesco 2006, 17.) Monikulttuurisuuskäsite voi kuvata olemassa olevaa, toivottavaa tai tavoiteltavaa asiantilaa. Kuvailevana käsitteenä se taas voi tarkoittaa esimerkiksi jonkun päiväkodin lapsiryhmää, joka koostuu useista eri kulttuuriataisista lapsista. (Paavola 2011, 87.) Usein puhuttaessa monikulttuurisuudesta käsitetään se lähinnä maahanmuuttajiin liittyväksi. Tällöin nähdään maahanmuuttajien haasteena oppia oman kulttuurinsa ja kielensä lisäksi valtakulttuurin kieli ja tavat toimia. Oletuksena on siis, etteivät maahanmuuttajat muuta suomalaista kulttuuria. (Lehtonen 2004a, 200–201.) Monikulttuurisuuskäsitteellä korostaa usein kulttuurieroja ja jokaisen oikeutta kuulua omaan kansalliseen tai etniseen ryhmäänsä. (Dervin & Keihäs 2013, 41–42.) Monikulttuurisuustermin vastakohtaksi onkin helppo määritellä monokulttuurisuus, kun taas termille kulttuurienvälisyys (interculturalism) ei löydy selkeää vastakohtaa (Coulby 2006, 255).

Termin monikulttuurinen rinnalle omaksuttiin noin 20 vuotta sitten käsite kulttuurienvälisyys (intercultural) (Coulby 2006, 246). Kulttuurienvälisyys (interculturality) käsite sekoitetaan usein kulttuurin tai monikulttuurisuuden käsitteisiin. Kulttuurienvälisyys korostaa prosesseja ja vuorovaikutusta, jotka yhdistävät ja määrittävät yksilöitä ja ryhmiä suhteessa toisiinsa. (Abdallah-Pretceille 2006, 479.) Dervin toteaa, että monikulttuurisuus ja kulttuurienvälisyys tarkoittavat samaa asiaa edellyttäen, että näiden termien käyttöön suhtaudutaan kriittisesti. Kun puhutaan kulttuurista ja identiteetistä sekä vallasta ja oikeusmukaisuudesta, on kriittinen näkökulma erityisen tärkeää. (Dervin 2013, 2.) Dervinin ja Keihään (2013) mukaan kulttuurienvälisyys tarkoittaa ”toisen – vieraan, erilaisen, mutta samalla hyvin samanlaisen – kohtaamista”. Kulttuurienvälisyys voi olla kiinteää, notkeaa tai kaksikasvoista. Näkökulma riippuu siitä, nähdäänkö kulttuuri muuttumattomana vai jatkuvasti muuttuvana. Kiinteässä kulttuurienvälisyydessä yksilöt nähdään

kulttuurinsa tuotteina ja yksilöllisyys puuttuu. Notkean kulttuurienvälisyyden näkökulmasta kulttuurit ovat jatkuvassa muutoksessa ja kulttuurin nähdään rakentuvan vuorovaikutuksessa ja yksilöt nähdään monimuotoisina. Kaksikasvoinen kulttuurienvälisyys on sekoitus notkeasta ja kiinteästä kulttuurienvälisyydestä. Siinä puhe kulttuurista on ristiriitaista ja kulttuuri määrää yksilön toimintaa, vaikka yksilöiden monimuotoisuus huomioidaan. (Dervin & Keihäs 2013, 29, 35–37.) Unescon määritelmässä kulttuurienvälisyys on dynaaminen käsite, joka viittaa eri kulttuuristen ryhmien välillä kehittyviin suhteisiin. Täten kulttuurienvälisyys sisältää monikulttuurisuuden ja on paikallisen, kansallisen ja kansainvälisen kanssakäymisen ja dialogin tulos. (Unesco 2006, 17.) Paavola (2007) toteaa kulttuurienvälisyyden ja interkulttuurisuuden olevan synonyymejä. Niille molemmille on ominaista eri kulttuureiden, ryhmien ja yksilöiden välinen aktiivinen ja passiivinen vuorovaikutus, johon kuuluu toisilta oppiminen ja kulttuurien keskinäinen sulautuminen.

Monimuotoisuuteen kuuluvien käsitteiden määrittely yksiselitteisesti on lähes mahdotonta. Monet tutkijat käyttävätkin väärinkäsitysten välttämiseksi käsitteitä monimuotoisuus (diversity) ja/tai monimuotoinen (diverse). (katso Dervin 2015; Dervin 2013; Ang 2010; Gonzalez 2009; Abdallah-Pretceille 2006). Käytän myös tässä tutkimuksessa käsitettä monimuotoinen päiväkotiyhteisö ja monimuotoinen päiväkotiryhmä.

4.3 Kasvatus monimuotoisessa yhteiskunnassa

Monikulttuurinen kasvatus tarkoittaa Banksin (2007b, 25) mukaan sitä, että kaikkia oppilaita riippumatta sukupuolesta, etnisestä ryhmästä, rodusta, kulttuurista, kielestä, sosiaaliluokasta, uskonnosta tai vammaisuudesta kohdellaan tasa-arvoisesti. Yksilöillä on kuitenkin erilaisia tarpeita, joten lasten tasa-arvoinen kohtelu ei tarkoita sitä, että heitä kohdellaan samalla tavalla. Kukin lapsi on täten nähtävä yksilönä tasa-arvoisesti. (Eagleton 1998, 49.) Tasa-arvoisuuden takaamiseksi tarvitaan erilaisia käytäntöjä eikä samanlaista kohtelua, jotta vähemmistöjen oikeus säilyttää oma kulttuurinsa toteutuisi. (Paavola & Talib 2010, 28–29.)

Taito sietää epävarmuutta ja kyky tarkkailla, kuunnella ja kysyä ovat tärkeitä elementtejä kulttuurienvälisessä kasvatuksessa (Dervin & Keihäs 2013, 147). Lapset oppivat nopeasti ymmärtämään, että asioita voidaan tehdä monella eri tavalla, ja eri paikoissa toimitaan erilailla. Lapsilla on potentiaalista kykyä käsitellä erilaisuutta, mitä aikuisten ei pitäisi aliarvioida. Esimerkiksi erilaiset tavat syödä ruokaa voi näyttäytyä lapsille yhtenä kiinnostavana elämään kuuluvana asiana. (Baldock 2010, 104.)

Talibin (2002, 120) mukaan monikulttuurisuuskasvatus toteutuu parhaiten, kun kulttuuriset sisällöt läpäisevät kaikki oppiaineet. Gay (1998) tähdentää, että monikulttuurisuuskasvatuksen tulisi olla laaja-alaista. Sen tulee sisältää opetustavat, opetussuunnitelmat, oppimisympäristö, arviointi sekä vuorovaikutussuhteet. (Gay 1998, 19.) Lisäksi kasvatuksessa ja opetuksessa tulisi käyttää monipuolisia tietolähteitä ja materiaaleja. Monikulttuurisuuskasvatusta voidaan myös edistää käyttämällä kuvia ja symboleita luokahuoneissa, sillä kuvat ovat vahvoja viestinvälittäjiä. Kuvat edesauttavat lasten kykyä oppia kunnioittamaan omaa ja toisensa taustaa. Kuvien kautta lapsen on mahdollista muodostaa positiivisia käsityksiä erilaisuudesta. Käytössä olevilla kirjoilla on tärkeä rooli monikulttuurisuuskasvatuksessa. Kirjavalikoiman pitää olla monipuolinen, ja edustaa erilaisia etnisiä ryhmiä, monenlaisia aiheita ja kirjallisuuden tyyliä. (Gay 2000, 29, 39, 42.) Gay (1998, 13) korostaa kuitenkin, ettei monikulttuurisuuskasvatuksen tulisi perustua pinnallisiin symboleihin, tapoihin tai vanhoihin kulttuuriperinteisiin, sillä nämä vahvistavat stereotypioita. Täten on tärkeää, että eri materiaalit esittävät eri kulttuuritaustaisia ihmisiä asumassa ja elämässä normaaleissa nykyaikaisissa ympäristöissä (Baldock 2010, 65). Monikulttuurinen kasvatus yltää vain alhaiselle tasolle, mikäli opetussuunnitelman perusrakenne ja tavoitteet pysyvät muuttumattomana, ja opetusta rikastetaan muista kulttuureista poimituilla yksittäisillä aineksilla ja ilmiöillä (Eerola-Pennanen 2011, 240). Dervinin (2015, 84) mukaan pääpaino kulttuurienvälisessä kasvatuksessa pitäisi olla enemmän identifikaatiossa kuin kulttuurissa.

Monikulttuurisuuskasvatuksessa pidetään itsestään selvänä, että jokainen oppilas onnistuu oppimaan etnisestä ja kulttuurisesta taustastaan riippumatta. Jo-

kaista oppilasta opetetaan olemaan ylpeä omasta etnisestä ja kulttuurisesta taustastaan. (Gay 2000, 34.) Banksin (2007b, 3) mukaan monikulttuurisuuskasvatus on aate ja kasvatuksellinen uudistusliike sekä prosessi. Vaikka päiväkodissa olisikin vain kantaväestöön kuuluvia lapsia, on huomioitava, että päiväkodin ulkopuolinen yhteiskunta on enenevässä määrin monikulttuurinen (katso luku 1; Tilastokeskus 2017). Täten lasten monikulttuurisuuskasvatus ja kulttuurienvälinen kasvatus on nähtävä kaikkia lapsia koskevana ja heidän tulevaisuutensa kannalta tärkeänä tekijänä. (Baldock 2010, 103; Holm & Londen 2010, 117; Talib 2007, 38.) Se on yhtä tärkeää varhaiskasvatuksessa kuin ylemmän tason koulutuksessakin (Coulby 2006, 246; Murray 2012, 92). Lasten pitää jo varhain oppia kohtaamaan erilaisia ihmisiä asenteella, joka ei kohtelee erilaisuutta eksoottisena, ei idealisoi sitä, ei vähättele sitä eikä näe sitä arkipäivässä epätavallisena ilmiönä. (Kaikkonen 2004, 149, 156.) Eräs kasvatuksen tärkeä tavoite on opettaa lapset pitämään luonnollisena erilaisia tapoja toimia ja tehdä asioita (Baldock 2010, 104–105). Yksi suurimmista virheistä monikulttuurisessa kasvatuksessa on nähdä ”toinen” pysyvää ja muuttumatonta kulttuuria ja identiteettiä edustavana yksilönä. Tällöin ”meidän” pitää ymmärtää ”toisen” kulttuuria ja ”toisen” pitää oppia ”meidän” kulttuurimme. (Paavola & Dervin 2015, 21.) Nykyään kasvatuksen pitäisi olla kansalliset ja kulttuuriset rajat ylittävää, sillä pelkkä kansallisen kulttuurin siirtäminen ei riitä, kun oppijina ovat sekä Suomessa syntyneet että tänne muuttaneet yksilöt. Moniarvoisuus edellyttää sosiokulttuurista sopeutumista sekä valtaväestöltä että vähemmistöryhmiltä. (Laine 2014, 7.)

Monikulttuurisen opetuksen pitäisi olla lasta kokonaisvaltaisesti kehittävää, ja siinä olisi otettava huomioon oppilaan taustat opetuksen suunnittelussa, työtapojen valinnassa ja arvioinnissa. Tavoitteeksi asetetaan tällöin kulttuurinen moniarvoisuus, jolloin jokaisen oppilaan oma kulttuuri on mukana, ja jokainen tulee integroiduksi valtakulttuuriin. (Talib ym. 2004, 120.) Suomessa pitkään vallinneesta yksikulttuurisesta kasvatuserinteestä johtuen täällä ei ole omaa monikulttuurisuuskasvatusmallia (Paavola 2007, 70). Esiopetuksen (2015) opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että esiopetuksessa kasvattajien toiminnan pitää pohjautua avoimeen ja kunnioittavaan tapaan kohdata erilaisia perheitä. Lisäksi lasten erilaisiin kieli- ja kulttuuri-taustoihin tulee suhtautua positiivisesti. (Esiopetuk-

sen opetussuunnitelman perusteet 2015, 7, 9.) Kasvattajien on tärkeää keskustella vanhempien kanssa myös kasvatukseen liittyvistä asioista. Tällöin kasvattajan on tiedostettava, että erilaiset näkemykset kasvatuksesta eivät johdu vain kulttuurista. Myös samassa maassa kasvaneilla ihmisillä on erilaisia tapoja kasvatkaa lapsia. (Gonzalez-Mena 2008, 34.)

4.4 Kasvattajana monimuotoisessa yhteiskunnassa

Pluralistinen ja samalla kyseenalaistava kriittinen ajattelu on edellytyksenä onnistuneelle työskentelylle monikulttuurisessa ympäristössä. Jos kasvattaja itse edustaa valtakulttuuria ja -kieltä, on hänen tiedostettava sen vaikutus omaan ajatteluunsa. Omia kulttuurisia käytänteitä pidetään usein normaaliuden mittana, jolloin muita tapoja toimia verrataan niihin. Kasvattajien tulisi tarkastella omien arvojensa ja kulttuuristen käytänteidensä vaikutusta kasvatukseen. Päiväkotien lapsiryhmien monimuotoistuminen haastaa kasvattajat pohtimaan, miten lasten taustat ja tarpeet tulisi huomioida. Usein kasvattajilla ei kuitenkaan ole tiedollisia ja taidollisia keinoja toimia monimuotoisessa lapsiryhmässä. Tällöin he saattavat sivuuttaa moninaisuuden kokonaan ja perustella toimintaansa väitteellä, että kaikki lapset ovat samanlaisia. (Paavola 2011, 90; Ang 2010, 50.) Kulttuurienvälinen kommunikointi saattaa tuntua hankalalta, sillä se tapahtuu usein vieraalla kielellä tai yhteistä kieltä ei ole lainkaan. Jos yhteistä kieltä ei ole, on tärkeää yhdessä sopia, mitä kieltä käytetään. Kummankaan osapuolen kansallisuus tai etnisyys ei saa määritellä keskusteluissa käytettävää kieltä. Tämä on eräs kulttuurienvälisten kohtaamisten eettisistä pelisäännöistä. On tärkeää pohtia, johtuvatko ongelmat kommunikointitilanteissa pelkästään kielestä vai käytetäänkö kieltä vain tekosyynä. Joskus syynä ongelmiin voi olla myös motivaation puute. (Dervin & Keihäs 2013, 146.)

Banksin (2007a) mukaan kasvattajan sensitiivisyys lasten rodullisille ja etnisille asenteille on tärkeää, sillä uskomus ”lapset eivät näe värejä” ei pidä paikkaansa. Tutkimusten mukaan lapset ovat tietoisia eri ryhmien välisistä eroavaisuuksista ja he hyväksyvät yhteiskunnassa vallitsevat normatiiviset käsitykset. Siksi kasvattajan suhtautuminen on oltava positiivista ja sensitiivistä. (Banks 2007a, 264.)

Esimerkiksi lapsi voi viattomasti luulla toisen lapsen tummaa ihoa likaiseksi, mikäli tumma ihonväri on hänelle vieras asia. Kasvattajien olisi osattava erottaa lapsen luonnollinen käyttäytyminen ja opetetut ennakkoluulot uusissa tilanteissa (Baldock 2010, 79).

Avain kulttuurienvälisten taitojen oppimiseen löytyy eettisen tiedostamisen ja käyttäytymisen kautta. Erilaisten kulttuurien kohtaamisiin liittyy myös rooleja ja yksilön omasta näkökulmasta tapahtuvaa tulkintaa. On tärkeää tiedostaa, että kulttuurienväliset taidot ovat jatkuvasti muuttuvia ja niiden opetteleminen jatkuu koko elämämme ajan. (Dervin & Keihäs 2013, 146, 148.) Kulttuurienvälinen toimintakyky on edellytys monikulttuurisessa yhteiskunnassa ja eri kohtaamistilanteissa toimimiselle. Eri kulttuuriin kuuluvien yksilöiden kohtaamiset tapahtuvat aina kulttuurien välissä. Nämä kulttuuriset kohtaamiset ovat aina dialogisia ja mahdollistavat kohtaamisista oppimisen. (Kaikkonen 2004, 147.) Monikulttuuriseksi opettajaksi kasvaminen on prosessi, johon sisältyy paljon opiskelua ja työtä, mutta myös käytännön kokemusta (Paavola 2007, 70; Talib 2002, 131). Nummelan (2005, 6, 112) tutkimuksen mukaan monikulttuuristen päiväkotien kasvattajat saivat keinoja selviytyä vaativistakin tilanteista työkokemuksen tuoman varmuuden avulla. Buchori ja Dobinson (2015) tutkivat Australiassa tehdyssä tutkimuksessa, miten varhaiskasvatuksessa työskentelevät opettajat suhtautuivat kulttuuriseen moninaisuuteen monikulttuurisissa lapsiryhmissä. Tulosten mukaan suhtautuminen oli positiivista, vaikka näkemykset moninaisuudesta erosivat toisistaan. Kuitenkin opettajat totesivat toimivan monikulttuurisuuden edellyttävän sopivaa säännöstelyä ja valtakulttuuriin sulautumista. Vaikka opettajat olivat tietoisia kulttuuristen erojen kunnioittamista, he noudattivat kaikille lapsille samaa kasvatustapaa. (Buchori & Dobinson 2015, 74–77.)

Tullakseen välittäväksi ja kulttuurisesti taitavaksi opettajaksi ja kasvattajaksi on yksilön prosessinomaisesti hankittava tietopohjaa etnisestä ja kulttuurisesta moninaisuudesta kasvatuksessa ja opetuksessa. Kulttuurisesti taitavalla kasvattajalla on yksiselitteinen usko kaikkien oppilaidensa ihmisarvoon ja älyllisiin mahdollisuuksiin (Gay 2000, 43, 70). Jotta kasvattaja pystyy toimimaan lapsen kasvua ja kehitystä tukevasti, on hänellä hyvä olla tietoa lasten taustoista ja elämäntilanteesta. (Paavola 2011, 91.) Eri tutkimukset ovat Banksin (2007b, 21) mukaan

osoittaneet, että eri etnisiä ryhmiä edustavat opetusmateriaalit, saattavat edesauttaa oppilaiden keskinäisten positiivisten asenteiden syntymistä. Tämä edellyttää, että etnisistä ryhmistä käytetään opetustilanteissa positiivisia mielikuvia herättäviä materiaaleja ja että monietnisiä materiaaleja käytetään johdonmukaisesti ja systemaattisesti. Buchorin ja Dobinsonin (2015) tutkimuksen mukaan opettajien tapa kertoa eri kulttuureista tapahtui pääasiassa vertailemalla eri kulttuureja valtakulttuuriin. Näin he lähinnä korostivat muiden kulttuureiden kehittymättömyyttä ja jaottelua ”länsimaat – muu maailma”. (Buchori & Dobinson 2015, 75–77.) Hahlin, Niemen, Johnson Longforin ja Dervinin (2015) toimittamassa kirjassa esitellään useita tutkimuksia, joissa analysoidaan monimuotoisuutta eri oppiaineissa käytettävissä kirjoissa Suomessa. Oppikirjoilla on ratkaiseva merkitys globaalin ja monimuotoisen maailmankuvan muodostamisessa, sillä ne voivat parantaa kulttuurienvälistä tietoisuutta, mutta myös vahvistaa ennakkoluuloja. Siksi kirjan toimittajat ja tutkimusten tekijät pitävät ensi arvoisen tärkeänä opettajien kriittisyyttä oppikirjojen sisällön suhteen, sillä kriittisyys on olennaista globaalissa ja kulttuurienvälisessä kasvatuksessa ja opetuksessa.

Yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset ovat myös johtaneet opettajan roolin muuttumiseen niin yhteiskunnallisen demokratian toteuttajana kuin syrjäytymisen ehkäisijänäkin. Opettajalta edellytetään valmiuksia kohdata erilaisuus sekä kykyä pystyä mukautumaan työelämän muuttuviin ja uudenlaisiin haasteisiin ja odotuksiin. Voidaan sanoa, että opettajan monikulttuurinen ammatillisuus nousee yhdeksi tärkeimmistä lasten syrjäytymistä ehkäisevistä tekijöistä. (Talib ym. 2004, 13.) Myös Jokikokko (2017) toteaa, että opettajan interkulttuurinen oppiminen on tullut erityisen tärkeäksi viime vuosien maahanmuuton vuoksi. Opettajien olisi tärkeää kehittää kulttuurisesti sensitiivisiä asenteita ja toimintatapoja, jotta he pystyvät kohtaamaan ihmisiä, joiden arvot ja uskomukset ovat erilaisia kuin heillä itsellään. Opettajat ovat avainasemassa auttamassa oppilaita löytämään paikkansa yhteiskunnassa. (Jokikokko 2017, 15.) Opettajien pitäisi saada tähän tukea ja koulutusta, ja heidän pitäisi käydä avointa ja kriittistä keskustelua työyhteisössään monimuotoisuudesta (Ang 2010, 50). Layne ja Dervin (2016) tarkastelevat tutkimuksessaan kulttuurienvälisen lastentarhanopettajan koulutusta Suomessa. He kritisoivat koulutuksen tapaa määritellä kulttuurienvälistä kompetenssia, koska se käsitetään lähinnä yksilön omalla vastuulla olevaksi. Kuitenkin sen

kehittymiseen vaikuttavat taidot, arvot ja asenteet kehittyvät kanssakäymisissä muiden ihmisten ja sosiaalisten ryhmien kanssa. (Layne & Dervin 2016, 118–119.)

Monikulttuurisen opettajan on kyettävä itsereflektioon, sillä hän on pedagoginen vaikuttaja. Hänen on kyettävä analysoimaan uskomuksiaan ja odotuksiaan, joita hänellä on eri etnisiin ryhmiin kuuluvista lapsista. Jotta opettaja pystyisi tähän, on hänen tiedostettava oma kulttuurinen olemuksensa ja ympäröivän yhteiskunnan vaikutus hänen omiin arvoihinsa. (Ang 2010, 50; Gay 2000, 71; Räsänen 2002, 19–20.) Jotta kasvattajan kulttuurienvälinen kompetenssi voi kehittyä konkreettisesti, on kasvattajan tärkeä tiedostaa, miten normaalius määritellään ja miten erilaiset valtasuhteet vaikuttavat yhteiskuntaan ja esimerkiksi opetusjärjestelmiin. (Layne & Lipponen 2016, 110.) Kulttuurienvälisen kompetenssin perustana on eettinen toiminta ja toiseuden ja toisen kunnioittaminen. Myös kyky nähdä asioita erilaisista perspektiiveistä, kyky nähdä maailma toisen yksilön silmin sekä reflektiokyky ovat oleellisia ominaisuuksia kulttuurienvälisesti kompetentille henkilölle. (Coulby 2006; Kaikkonen 2004, 148.) On siis nähtävä luonnollisena erilaisten ihmisten monenlaiset tavat toimia (Baldock 2010, 42). Kasvattajalla on vastuu edistää lapsen kulttuuri-identiteetin kehitystä arvostamalla lapsen perhettä (Gonzalez-Mena 2008, 17). Lapsella on varhaiskasvatuksessa oikeus muodostaa käsitystä itsestään ja identiteetistään omista lähtökohdistaan käsin (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016). Täten kasvattajilla on merkittävä rooli erilaisista lähtökohdista olevien lasten identiteetin kehittämisprosessin tukemisessa. Käsitelien identiteettiin liittyviä tekijöitä seuraavassa luvussa.

5 Identiteetistä identifikaatioon

Tässä luvussa luon katsauksen identiteetin muodostumiseen liittyviin tekijöihin. Ensin kuvailen, miten eri tutkijat ovat määritelleet identiteettiä. Sitten tarkastelen lähemmin identiteetin kehittymiseen liittyvää teoriaa näkökulmana monimuotoisuus.

5.1 Identiteetin määrittelyä

Identiteetin käsitteelle löytyy monia eri tutkijoiden kehittämiä määritelmiä, joita yhdistää katsantokannasta riippuen muiden ihmisten ja sosiaalisen ympäristön rooli identiteetin kehittämisessä (Benjamin 2014, 59). Identiteetti on yksilön elämän merkitystä omassa ajassaan ja kulttuurissaan rakentava elämäntarina, joka muodostuu menneisyydestä ja tulevaisuudesta sekä pysyvyyden ja jatkuvuuden kokemuksesta (Fadjukoff 2009, 180, 189; Niemi 2007, 10). Keltikangas-Järvisen (2001, 112) mukaan identiteetti voidaan määritellä minän kokonaisuudeksi, joka muodostuu yksilön minäkäsityksestä ja mielikuvasta itsestään. Se on myös koova persoonallisuuden taso, joka liittää ihmisen yhteisöönsä. Hall näkee, että postmodernilla yksilöllä ei ole olemuksellista ja pysyvää identiteettiä (Hall 1999, 23). Kaikkosen määrittelyn mukaan identiteetti muodostuu yksilön näkökulmasta sosialisoinnin seurauksena saadusta identiteetistä sekä yksilön omista identiteettivalinnoista ja identiteettipainotuksista. Myös ajalla ja paikalla on merkitys siihen, miten yksilö käsittää oman identiteettinsä. Identiteetti pohjautuu ryhmiin identifioitumisen käsitteeseen, jolloin yhteisöt haluavat jäsentensä käyttäytyvän samanlaisesti, kuten esimerkiksi käyttävän samaa kieltä. Tällöin yksilön identifioitumisen kohteena ovat yhteisön arvot, päämäärät ja käyttäytyminen. (Kaikkonen 2004, 65, 69.) Talib toteaa identiteetin sisältävän yksilön minäkuvan ja itsetunnon. Identiteettiä ei hänen mukaansa voi määritellä tyhjentävästi, sillä se on alati muuttuva ja mukautuva. (Talib 2002, 42.)

5.2 Identiteetin kehittyminen

Identiteetin kehittyminen on pitkä prosessi, jossa lapsi oppii läheisiltä ihmisiltä asenteita ja arvoja, jotka auttavat häntä selviytymään omassa ympäristössään. Lapsi kehittää identiteettiään samastumalla ja jäljittelemällä ihailemiaan ja hänelle tärkeitä ihmisiä. (Niemi 2007, 10; Keltikangas-Järvinen 2001, 112.) Kasvatuksella ja ympäristöllä on siis vaikutusta lapsen identiteetin muotoutumiseen. Tasapainoisen kehityksen edellytyksenä on lapsen ja hänen hoivaajiensa välille kehittyvä luottamus, mikä auttaa lasta selviämään elämään päivittäin liittyvistä uhkista ja vaaroista. (Talib ym. 2004, 37.) Lapsen tarpeista ja turvallisuudesta huolehtiminen on pysyvyyden ohella välttämätöntä lapsen tasapainoiselle kasvulle ja kehitykselle (Niemi 2007, 10). Täten myös päiväkoti ja koulu voivat vaikuttaa lapsen identiteetin kehittymiseen joko positiivisesti tai negatiivisesti (Erickson 2007, 47). Lapsen kehitys omaksi itsekseen ei tapahdu umpiossa. Lapsen identiteetti muodostuu moninaisissa suhteissa ja vuorovaikutuksessa erilaisten sosiaalisten ja kulttuuristen ympäristöjen kanssa. Lapsen omakohtainen identiteetti muotoutuu sosiaalisista, tiedollisista ja tunteenomaisista elementeistä. (Niemi 2007, 11; Mäkinen 2011, 95.) Myös lapsen ja hänen oppimisympäristönsä välinen suhde vaikuttaa lapsen olemassa olevan identiteetin vahvistumiseen. Kasvattajien ja lapsen merkityksellinen vuorovaikutus edesauttaa lapsen luottamuksen ja turvallisuuden tunteen kehittymistä ja mahdollistaa lapsen oman toimijuuden ympäristössä. Mitä autenttisempi ympäristö on, sitä paremman kontekstin se lapsen oppimiselle tarjoaa. (Nurmi ym. 2014, 76; Kronqvist & Kumpulainen 2011, 44, 47, 51.)

Identiteetin rakentumiseen kuuluu päivittäin useita kollektiivisia, yksilöllisiä ja joskus ristiriitaisiakin tilanteita (Dervin 2015, 74). Suhde muihin ihmisiin on keskeistä, kun yksilö pohtii arvoaan ja paikkaansa yhteisössä. Tällöin hän joutuu puntaroimaan, minkälaisena toiset häntä pitävät, ja miten hän näkee itsensä erilaisena ja samanlaisena kuin muut. (Fadjukoff 2009, 180). Yksilöt myös rakentavat mielessään helposti toisen ihmisen identiteetistä tietynlaisen kuvan (Dervin & Keihäs 2013, 111). Koska minäkäsityksen ja itsetunnon sisältävä identiteetti

muodostuu erilaisissa sosiaalisissa prosesseissa, edellyttää se aina muilta saatavaa palautetta ja tulkintaa. Muiden ihmisten näkemykset itsestä joko hyväksytään tai hylätään. Erityisesti negatiivisten palautteiden hylkääminen edellyttää yksilöltä vahvaa identiteettiä. Identiteettikäsitys pitää sisällään aina sekä yksilöllisen että kollektiivisen alueen. Edellisellä tarkoitetaan yksilön persoonallisuutta ja jälkimmäisellä sitä sosiaalista järjestelmää, jossa yksilö on kasvanut. (Talib 2002, 42.) Ihmisillä on tarve kuulua erilaisiin sosiaalisiin ryhmiin, ja he määrittelevät itseään näiden ryhmien perusteella (Dervin & Keihäs 2013, 117). Globaali maailma yhdessä median kanssa tarjoaa ihmiselle aineksia muokata ja jäsentää omaa minäkuvaansa ja identiteettiään elämänsä aikana yhä uudelleen ja uudelleen (Talib 2013, 15). Perinteiset kansalliset identiteetit ovatkin saaneet kilpailijakseen monimuotoistuneet ja globaalit identiteetit (Dervin & Keihäs 2013, 19).

Identiteetti muotoutuu kaiken aikaa tiedostamattomissa prosesseissa, eikä se ole koskaan valmis. Siksi olisikin syytä puhua identiteetin sijaan identifikaatiosta. (Hall 1999, 39). Identifikaatiossa identiteetti nähdään prosessina (Dervin 2015, 74). Identifioituminen johonkin yhteisöön on ikään kuin minäihanteiden summa, joka ei koskaan ole valmis. Kansallinen identiteetti on tietty ideaali, jota kohti pyritään. On huomioitava, että kenenkään identiteetti ja identifikaatio eivät rakennu ainoastaan kansallisuuden varaan, sillä yksilöt kuuluvat aina myös muihin ryhmiin kuten miehiin, ylioppilaisiin, äiteihin, lapsettomiin, keski-ikäisiin, opettajiin ja niin edelleen. Täten yksilöiden minäihanteet rakentuvat monien eri ryhmien varaan. (Lehtonen 2004b, 126.) Myös yksilön kielellä on suuri merkitys siihen, minkälaisen kuvan hän muodostaa itsestään yksilönä. Täten kieli vaikuttaa osaltaan yksilön identiteetin ja itsetunnon rakentumiseen. (Nurmi ym. 2014, 41; Banks 2006, 33; Högström & Saloranta 2001, 67.) Kielellä on usein tärkeä rooli määriteltäessä, mihin ryhmään yksilö kuuluu ja mikä hänen asemansa ryhmässä on (Banks 2006, 133). Varhaiskasvatuksella on tärkeä rooli tukea lapsen identiteetin ja kielellisen identiteetin kehittymistä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016).

5.3 Identiteettikriisi

Identiteettikriisi saattaa syntyä olosuhteiden muuttuessa, kun aikaisemmin omaksumat käsitykset eivät enää toimikaan. Yksilö voi esimerkiksi kokea kulttuurisokin

toiseen maahan muuttaessaan, kun hän joutuu vieraiden kulttuuristen käytänteiden keskelle. Myös lapsi voi kokea kriisin kohdatessaan kodistaan erilaisen arvomaailman aloittaessaan päivähoidon tai koulun. Kun yksilö muuttaa maasta toiseen, hämärtyy hänen tietoisuutensa siitä, kuka hän on. Tällöin yksilön identiteetti sirpaloituu, ja se pitää ikään kuin rakentaa uudelleen, sillä se on sopeutettava uuteen kieleen, paikkaan ja kulttuuriin sopivaksi. (Niemi 2007, 10.) On huomioitava, että identiteetti ei ankkuroidu pelkästään välittömään ympäristöön, sillä sen juuret ulottuvat tietoisuuteen omasta kulttuurista, yhteisöstä ja historiasta (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 47). Identiteetti on siis aina myös aikaan ja paikkaan sidoksissa, jolloin muutokset ajassa ja paikassa vaikuttavat yksilön käsityksiin omasta identiteetistä (Kaikkonen 2004, 69).

Mikäli perheen arvot ja käytännöt ovat hyvin erilaisia kuin päiväkodissa vallitsevat arvot, tulee lapselle ristiriitainen olotila. Suomalaisessa koulussa tai päiväkodissa on tavallista esimerkiksi tukea lapsen minäkäsityksen muodostumista positiiviseksi ja rohkeaksi. Yhteisöllisissä kulttuureissa taas ohjataan lasta keskittymään siihen, miten he voivat auttaa ryhmäänsä tai sukuaan lisäämään arvostusta ja menestymään. (Niemi 2007, 10–11.) Opettajan tärkeimpiä tehtäviä on tukea lasta hänen identiteettinsä rakentamisessa. Kasvattajan merkitys on erityisen tärkeä, mikäli lapsi ei saa kotoaan tarvitsemaansa tukea. Tällöin on tärkeää kehittää luottamuksellinen suhde lapseen olemalla aito, rehellinen ja merkityksellinen henkilö lapselle sekä uskomalla lapseen. (Talib 2002, 136.) Kaikkosen (2004, 72) mukaan kasvatuksella on identiteettiin nähden kaksoistehtävä, sillä kasvatuksen pitää toisaalta vahvistaa yksilön identiteettiä ja toisaalta kehittää sitä.

5.4 Kulttuuri-identiteetti

Ihmisten lisääntyvän liikkuvuuden myötä on kansallisten ja kielellisten raja-aitojen merkitys pienentynyt. Perinteinen yhteiskuntamalli on monimuotoistunut, minkä seurauksena kieli- ja kulttuuriperinnön siirtyminen vanhemmilta lapsille ei ole itsestään selvää. (Benjamin 2014, 58.) Yksilön kulttuuri-identiteetti koostuu osittain tietoisuudesta, miten omassa yhteisössä eletään, ja mitkä ovat yhteisöjen sosiaalisia käytäntöjä (Mäkinen 2011, 98). Kulttuuri-identiteetti kehittyy yksilön olosuhteisiin sopeutumisen tuloksena. Yleensä tämä on tiedostamatonta varsinkin,

mikäli yksilö on elänyt koko elämänsä samassa yhteiskunnassa. Mikäli yksilön elinympäristö muuttuu tutusta ympäristöstä uuteen joko vapaaehtoisesti tai pakon edessä, on kulttuuri-identiteetin muodostuminen usein paljon tiedostetumpaa. (Baldock 2010, 4.) Kulttuuri-identiteetin merkitys nousee keskeiseksi erilaisissa kulttuurisissa kohtaamisissa, kun yksilö vertaa omia arvojaan ja identiteettiään vieraaseen kulttuuriin. Tällöin oma epävarmuus ja minuuden pysyvyyden suojaaminen voivat aiheuttaa erojen korostumista. Yksilöllä on tarve määrittää kuuluvuuttaan johonkin ryhmään, mutta myös tarve määritellä niitä rajoja, joita omaan ryhmään kuulumattomat eivät voi ylittää. (Talib 2002, 46). Hallin mukaan kansalliset identiteetit ovat menettäneet perustansa globalisoitumisen myötä. Niiden tilalle nousee jatkuvassa siirtymätilassa olevia kulttuurisia identiteettejä, jotka saavat elementtejä monenlaisista kulttuurisista traditioista. (Hall 1999, 47, 71.)

Lapsen kulttuuri-identiteetin kehitys alkaa lähiympäristöstä ja vahvistuu vuorovaikutuksessa yhteisön ja kulttuuristen käytänteiden kanssa. Lapsen päiväkotiympäristön tarkastelu on tärkeää, sillä lapsi peilaa itseään muihin ja rakentaa omaa identiteettiään suhteessa muuhun ryhmään. Päiväkodeilla on myös oma kulttuurinsa, joka heijastuu oppimisympäristössä. Päivähoitoa aloittaessaan lapsen kulttuuri-identiteetti saattaa joutua koetukselle, jos hän ainoa oman kulttuurinsa ja kielensä edustaja. Tutkimusten mukaan vähemmistöryhmistä tulevat lapset voivat kokea kulttuurisokin aloittaessaan koulun tai päivähoidon, mikäli niiden kulttuuri- ja kieliympäristö poikkeaa suuresti heidän kotiympäristöstään (Saracho & Martínez-Hancock 2007, 44). Pennasen (2010, 83) tutkimuksen mukaan monikulttuuriset lapset kokivat ajoittain hämmennystä päiväkodin arjen eri tilanteissa, koska erilaiset kielelliset ja kulttuuriset toimintatavat olivat heille vieraita. Lapsen kulttuuri-identiteetin ja itsetunnon vahvistumista voi edesauttaa arvostamalla hänen kulttuuritaustansa ja suhtautumalla erilaisuuteen arvostavasti ja hyväksyvästi. Tämä kehittää kaikkien kykyä arvostaa erilaisuutta sekä lisää eri kulttuuristen tapojen tuntemusta. (Chang 2006.) Kieli- ja kulttuurieroja ja identiteettiä tulisi kuitenkin tarkastella erikseen. Huomio on pyrittävä kiinnittämään lapsia yhdistävien tekijöiden löytämiseen, jolloin lapsia tuetaan kohtaamaan toisensa. Näkökulmana ei tällöin saa olla samankaltaiset kulttuuri-identiteetit, koska se voi johtaa lasten suosimiseen, luokittelemiseen tai marginalisoimiseen. (Mäkinen 2011, 99.)

6 Yhteenveto teoreettisesta viitekehystä

Tässä luvussa teen yhteenvedon tutkimuksen teoriaosasta, jossa olen luonut viitekehysten päiväkodissa tapahtuvalle monimuotoiselle varhaiskasvatukselle. Ensin olen tarkastellut varhaiskasvatusta ohjaavia lakeja ja asiakirjoja (katso luku 2). Opetushallitus hoitaa varhaiskasvatuksen asiantuntijaviraston tehtäviä. Sen tehtävänä on laatia tärkeimmät varhaiskasvatusta normittavia asiakirjat, joita ovat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Nämä yhdessä varhaiskasvatust lakien kanssa antavat raamit valtakunnalliselle varhaiskasvatukselle. Päiväkodin oppimisympäristö käsittää varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan tilat, paikat, yhteisöt, käytännöt ja välineet, joiden tarkoitus on tukea lapsen kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta. Oppimisympäristö käsittää täten fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden. Oppimisympäristökäsitteen yhteydessä tarkastellaan yleensä ympäristön fyysisiä ja pedagogisia ominaisuuksia, ympäristön ja yksilön vuorovaikutusta ja kommunikointia sekä edellä mainittujen tekijöiden seurauksena tapahtuvaa yksilön ajattelua ja käsitteenmuodostusta (Brotherus ym. 2002, 87).

Kolmannessa luvussa luodaan katsaus kielenkehitykseen sekä monikielisyyteen. Kieli on yhteydessä lapsen koko kehitykseen, sillä se on avainasemassa kaikessa oppimisessa. Kieli on myös väline ajattelun ja tunteiden ilmaisussa. Sen rooli on tärkeä oman minuuden ilmaisussa, sosiaalisissa suhteissa ja yhteisöön liittymisessä. (Nurmilaakso 2011, 31; Korpilahti 2007, 27). Pienen lapsen puheen kehitystä edesauttaa, että hänelle jutellaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Näin hän oppii kasvu ympäristössään kuulemaansa kieltä. (Nurmi ym. 2014; Korpilahti 2007.) Kielen kehityksellä on kiinteä yhteys älykkyyden, ajattelun, muistin, havaitsemisen ja puheen kehitykseen (Nurmilaakso 2011). Normaalisti kehittyvällä lapsella on valmiudet omaksua mikä tahansa kieli tai mitä tahansa kieliä kaiken ikäisenä (Haznedar 2015; Korpilahti 2007). Tutkimuksen mukaan kaksikielisyys lisää lasten kognitiivisia kykyjä varsinkin, jos lapsen äidinkieltä arvostetaan (Haznedar 2015; Cummins 2000). On tärkeää, että lapsi kuulee kaikkia opittavia kieliä monipuolisesti (Teiss 2007). Pintasujuvuus uudessa kielessä opitaan

pääsääntöisesti 1-2 vuodessa (Korpilahti 2007) ja akateemisen kielitaidon oppiminen voi kestää kolmesta jopa kymmeneen vuoteen (Vataja & Halme 2011; Cummins 2000).

Yksilön käyttämä kieli heijastaa aina hänen käsitystään ympäröivästä maailmasta. Kielet ja murteet tulee nähdä tärkeinä kulttuuriin kuuluvina elementteinä. (Banks 2006, 75.) Luvussa neljä käsitellään kulttuuriin ja monimuotoisuuteen liittyvää teoriaa. Kulttuuri on sanana monimerkityksellinen, joten eri tutkijat ovat määritelleet sitä monista eri näkökulmista (Benjamin 2014; Ang 2010). Kulttuurit ovat dynaamisia ja monimutkaisia, joten niille on ominaista muuttuminen. Kulttuurit ovat muodostuneet ajan kuluessa ja ne muuttuvat alati. Jokaisen kulttuurin sisältä löytyvät samanlaiset ääripäät kuin valtaväestöstäkin. (Dervin & Keihäs 2013; Baldock 2010; Paavola & Talib 2010; Banks 2006.) Kulttuurit ovat menettäneet merkitystään globalisaation ja siirtolaisuuden myötä, sillä kulttuureista on tullut epäyhtenäisiä (Benjamin 2014, 60). Sanan kulttuuri tilalla tulisikin käyttää käsitettä kulttuurisuus (culturality), joka ilmentää muutosta, joustavuutta ja dynaamisuutta (Abdallah-Pretceille 2006). Kulttuurien kohtaamiseen ja monimuotoisuuteen liittyen on käytössä monia eri käsitteitä. Tutkijat käyttävät pääosin termejä monikulttuurisuus ja interkulttuurisuus (Dervin 2013), näiden termien eroja on kuitenkin vaikea määritellä (Holm & Zilliacus 2009). Termin monikulttuurinen rinnalla alettiin noin 20 vuotta sitten käyttää sanaa kulttuurienvälinen (intercultural) (Coulby 2006). Dervinin (2013) mukaan monikulttuurisuus ja kulttuurienvälisyys tarkoittavat samaa asiaa edellyttäen, että näiden termien käyttöön suhtaudutaan kriittisesti. Kriittisyys on tärkeää, kun näitä termejä käytetään liittyen kulttuuriin ja identiteettiin sekä valtaan ja oikeudenmukaisuuteen. (Dervin 2013.) Kulttuurienvälisyys korostaa prosesseja ja vuorovaikutusta, jotka yhdistävät ja määrittävät yksilöitä ja ryhmiä suhteessa toisiinsa (Abdallah-Pretceille 2006).

Monikulttuurinen kasvatus tarkoittaa Banksin (2007b) mukaan sitä, että kaikkia lapsia riippumatta sukupuolesta, etnisestä ryhmästä, rodusta, kulttuurista, kielestä, sosiaaliluokasta, uskonnosta tai vammaisuudesta kohdellaan tasa-arvoisesti (katso alaluku 4.3). Monikulttuurisen opetuksen pitäisi olla lasta kokonaisvaltaisesti kehittävää ja siinä on otettava lasten taustat huomioon, jolloin tavoitteena on kulttuurinen moniarvoisuus (Talib 2004). Taito sietää epävarmuutta ja

kyky tarkkailla, kuunnella ja kysyä ovat tärkeitä elementtejä kulttuurienvälisessä kasvatuksessa (Dervin & Keihäs 2013). Monikulttuurisessa kasvatuksessa pidetään itsestään selvänä, että jokainen oppilas onnistuu oppimaan etnisestä ja kulttuurisesta taustastaan riippumatta (Gay 2000). Valtakulttuuria ja -kieltä edustavan kasvattajan on tiedostettava oman taustansa vaikutus omaan ajatteluunsa, sillä usein omia kulttuurisia käytänteitä pidetään normaaliuden mittana (Paavola 2011; Ang 2010; katso alaluku 4.4). Avain kulttuurienvälisten taitojen oppimiseen löytyy eettisen tiedostamisen ja käyttäytymisen kautta. Kulttuurienväliset taidot ovat jatkuvasti muuttuvia ja niiden opetteleminen jatkuu koko elämämme ajan. (Dervin & Keihäs 2013.) Yhteiskunnallisten muutosten myötä on opettajan rooli muuttunut yhteiskunnallisen demokratian toteuttajaksi ja syrjäytymisen ehkäisijäksi. Opettajan monikulttuurinen ammatillisuus nousee yhdeksi tärkeimmistä lasten syrjäytymistä ehkäisevistä tekijöistä. (Talib ym. 2004.)

Luvussa 5 käsitellään identiteetin kehitykseen liittyviä määritelmiä ja teoriaa. Jotta lapsen itsetunto ja identiteetti voivat kehittyä optimaalisesti, tarvitsee lapsi ympäristöltään ja kasvattajiltaan oikeanlaista tukea (Talib ym. 2004). Identiteetin käsitteelle löytyy monia eri tutkijoiden kehittämiä määritelmiä, joita yhdistää katsantokannasta riippuen muiden ihmisten ja sosiaalisen ympäristön rooli identiteetin kehittämisessä (Benjamin 2014). Identiteetti on yksilön elämän merkitystä omassa ajassaan ja kulttuurissaan rakentava elämäntarina, joka muodostuu menneisyydestä ja tulevaisuudesta sekä pysyvyyden ja jatkuvuuden kokemuksista (Fadjukoff 2009; Niemi 2007). Hallin (1999) mukaan postmodernilla ihmisellä ei ole olemuksellista ja pysyvää identiteettiä. Lapsen kehitys omaksi itseksensä ei tapahdu umpiossa. Lapsen identiteetti muodostuu moninaisissa suhteissa ja vuorovaikutuksessa erilaisten sosiaalisten ja kulttuuristen ympäristöjen kanssa. (Mäkinen 2011; Niemi 2007.) Identiteetti muotoutuu kaiken aikaa tiedostamattomissa prosesseissa, eikä se ole koskaan valmis. Siksi pitäisikin puhua identiteetin sijaan identifikaatiosta. (Hall 1999.) Yksilölle saattaa syntyä identiteettikriisi olosuhteiden muuttuessa, kun aikaisemmin omaksutut käsitykset eivät enää toimikaan (Niemi 2007). Identiteetti on siis aina myös aikaan ja paikkaan sidoksissa, jolloin muutokset ajassa tai paikassa vaikuttavat yksilön käsityksiin omasta identiteetistään (Kaikkonen 2004). Kulttuuri-identiteetti kehittyy yksilön olosuhteisiin sopeutumisen tuloksena usein tiedostamattomasti (Baldock 2010).

Kulttuuri-identiteetin merkitys on tärkeää erilaisissa kulttuurisissa kohtaamisissa, jolloin ihminen vertaa omia arvojaan ja identiteettiään vieraaseen kulttuuriin (Talib 2002). Hallin mukaan kansalliset identiteetit ovat menettäneet perustansa globalisoinnin myötä. Niiden tilalle nousee jatkuvassa siirtymätilassa olevia kulttuurisia identiteettejä, jotka saavat elementtejä monenlaisista kulttuurisista traditioista. (Hall 1999.)

7 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tutkimukseni tehtävänä on selvittää päiväkodissa työskentelevien kasvattajien käsityksiä monimuotoisuudesta. Monimuotoiseksi lapsiryhmäksi määritellään tässä tutkimuksessa päiväkodin lapsiryhmä, jossa on eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia. Tutkimuskysymyksiä pohtiessani päädyin ratkaisuun, että ensin selvitan, minkälaisia asioita nousee esiin havaintojeni perusteella käydessäni lapsiryhmissä. Toisella tutkimuskysymyksellä halusin selvittää, minkälaisia käsityksiä kasvattajilla itsellään on monimuotoisuudesta. Päädyin käyttämään aiheeseen johdattelussa lyhyttä noin kolme minuutin pituista videofilmiä Immersion (YouTube 2014). Videofilmissä kuvataan täysin espanjankielisen pojan koulupäivän tapahtumia englanninkielisessä luokassa. Näkökulmana ovat pojan kokemukset vieraskielisessä ympäristössä. Pojan kokemuksia kuvataan eri tilanteissa, esimerkiksi englanninkieli puuroutuu hänen korvissaan, englanninkielisen tekstin kirjaimet hyppivät hänen silmissään ja muut lapset nauravat, kun hän yrittää osallistua.

Päädyin seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Minkälaisia käsityksiä kasvattajilla on monimuotoisessa lapsiryhmässä työskentelystä havainnoinnin perusteella?
 - Miten he käytännössä työskentelevät monimuotoisessa lapsiryhmässä?
2. Minkälaisia yhteisiä käsityksiä lastentarhanopettajat muodostavat monimuotoisuudesta lapsiryhmässä katsomansa videofilmin pohjalta?
 - Miten he haluaisivat työskennellä monimuotoisessa lapsiryhmässä?

8 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimukseni tavoitteena oli saada selville, minkälaisia käsityksiä päiväkodissa työskentelevillä kasvattajilla on monimuotoisuudesta. Tässä tutkimuksessa monimuotoinen päiväkotiryhmä tarkoittaa lapsiryhmää, jossa on eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia. Kuvaan tässä luvussa tutkimukseni toteuttamiseen liittyviä asioita. Ensin selostan valitsemiani tutkimusmenetelmiä perusteluineen, ja sitten kerron aineistojen analyysiin liittyvistä asioista.

8.1 Tutkimusmenetelmä

Valitsin tutkimusmetodologiaksi kvalitatiivisen tutkimusotteen, koska se tähtää kokonaisvaltaiseen sosiaalisen todellisuuden tutkimiseen ja tulkintaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 161; Bauer, Gaskell & Allum 2000, 7). Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä aineiston monipuolinen ja syvälinen tarkastelu. Siinä pyritään paljastamaan uudenlaisia seikkoja tutkittavasta ilmiöstä. (Hirsjärvi ym. 2010, 164.) Tutkimustehtäväni oli selvittää päiväkodissa työskentelevien kasvattajien käsityksiä monimuotoisuudesta. Koska työskentelen kiertävänä S2-lastentarhanopettajana, jonka työkenttänä on noin 15 monimuotoista päiväkotia, halusin tutkia työkenttääni kuuluvien kasvattajien käsityksiä monimuotoisuudesta. Päädyin käyttämään yhtenä tutkimusmetodina havainnointia. Lisäksi minua kiinnosti päiväkodeissa työskentelevien lastentarhanopettajien omat ja yhdessä muodostamat käsitykset monimuotoisuudesta lapsiryhmässä. Koska tarkoitukseni oli saada selville lastentarhanopettajien mahdollisimman aitoja ja henkilökohtaisia käsityksiä monimuotoisessa lapsiryhmässä toimimisesta, valitsin toiseksi tutkimusmetodiksi fokusryhmäkeskustelun. Tässä menetelmässä on keskeistä dialogisuus. Dialogisuudelle on ominaista heterogeenisyys, ihmisten välinen monitahoinen vuorovaikutus ja ihmisten erilaiset sisäiset äänet (Marková, Linell, Grossen & Salazar Orvig 2007, 13). Kahden tai useamman menetelmän käyttö eli triangulaatio antaa monipuolisemman kuvan tutkittavasta ilmiöstä ja lisää tutkimuksen validiteettia. Erilaiset aineistot saattavat kuitenkin tuoda myös esiin ristiriitaisuuksia, mikä taas voi johtaa uusiin tulkintoihin. (Lahelma & Gordon 2007, 30.) Tarkoitukseni on saada kahden eri aineiston avulla tietoa kasvattajien

käsityksistä monimuotisuudesta todellisuudessa ja teoriassa. Aineistojen analyysissä saatujen tulosten vertaileminen eli yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien löytäminen auttavat minua löytämään vastauksen tutkimustehtävääni. Näin molempien aineistojen näkökulmat vaikuttavat mahdollisimman objektiivisten tutkimustulosten saamiseen.

Havainnointi aineistonkeruumenetelmänä

Havainnointi on hyvä aineistonkeruumenetelmä, kun halutaan tietoa ihmisten todellisesta toiminnasta ja käyttäytymisestä etenkin vuorovaikutustilanteissa (Hirsjärvi ym. 2010, 213). Siksi päädyin keräämään aineistoa tekemällä havaintoja päiväkotikäynneilläni ja kirjoittamalla ne muistiin. Kirjasin havaintomuistiinpanoihini myös kasvattajien esille ottamia asioita, joista keskustelimme käyntieni yhteydessä. Koska olen koulutukseltani lastentarhanopettaja ja tutkimuspäiväkodit ovat osa työkenttääni, ei tutkimuskenttä ollut minulla vieras. Haasteena voi tällöin olla, että pystyy suhtautumaan tuttuun ympäristöön ulkopuolisen tavoin (Lappalainen 2007, 66). Pysin tietoisesti mahdollisimman objektiiviseen havaintojen tekemiseen ja kirjaamiseen. Tutkijan on osattava reflektoida omaa kentällä olemistaan suhteessa tutkittaviin ja tarpeen tullen myös ymmärrettävä vetäytyä etäämmälle (Lappalainen 2007, 81). Tutkimuksen aikana tekemäni havainnointi vaihteli tilanteesta riippuen osallistuvan havainnoinnin ja havainnoinnin välillä. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija on mukana ikään kuin ryhmän jäsenenä ja jakaa heidän kanssaan ajatuksiaan ja kokemuksiaan. Välillä roolini oli selkeästi enemmän vain havaintojen tekijä enkä tällöin osallistunut aktiivisesti toimintaan. (Hirsjärvi ym. 2010, 217–218.) Välillä taas osallistuin aktiivisesti toimintaan, jolloin tein osallistuvaa havainnointia. Kun tutkija ja tutkittavat ovat toisilleen ennestään tuttuja, on yhteisellä menneisyydellä oma vaikutuksensa esimerkiksi havainnointiin (katso Tolonen & Palmu 2007, 98). Cumminsin mukaan opettajilla on niin sanottuna sisäpiiriläisenä erinomainen näyttämö tarkastella opetukseen liittyviä tekijöitä, joita ulkopuolisen tutkijan voi olla vaikea tulkita. Toisaalta taas ulkopuolisen tutkijan on helpompi havaita asioita ja ongelmia, joita opettaja työntekijänä ei itse pysty tarkastelemaan. (Cummins 2000, 1.) Tutkijan onkin syytä suhtautua tekemiinsä muistiinpanoihin kriittisesti ja reflektoida omia ennakko-oletuksiaan (Lappalainen 2007, 115).

Fokusryhmäkeskustelu aineistonkeruumenetelmänä

Toiseksi aineistonkeruumenetelmäksi valitsin videofilmin pohjalta käytävän fokusryhmäkeskustelun. Fokusryhmäkeskustelu on ennalta järjestetty tilaisuus, jossa siihen kutsutut henkilöt keskustelevat vapaamuotoisesti määrätystä aiheesta (Valtonen 2009, 223). Fokusryhmäkeskustelussa on tärkeä pyrkiä luomaan mahdollisimman rento ja luonnollinen ilmapiiri (Marková ym. 2007, 32). Päädyin käyttämään tutkimuksessani fokusryhmäkeskustelua, sillä halusin saada tutkimuskentällä työskentelevien lastentarhanopettajien omat ja yhteiset äänet ja näkemykset tutkimuksessani näkyviin. Tämä on tutkimuksen kannalta tärkeää, sillä ihmisten omat tulkinnat tilanteista saattavat poiketa tutkijan tekemistä havainnoista. (Tolonen & Palmu 2007, 92.) Keskustelulle on ominaista, että jokaisen osallistujan puhe vaikuttaa aina toisen tai toisten puheeseen (Marková ym. 2007, 119). Ryhmän osallistujien valinnalla on merkitys siihen, minkälainen vuorovaikutus osallistujien välille syntyy. Keskusteluun vaikuttaa esimerkiksi se, ovatko osallistujat toisilleen tuttuja vai vieraita henkilöitä, tekevätkö he samaa työtä tai mikä heidän asemansa yhteiskunnassa on (Valtonen 2009, 229.) Tutkija valitsee keskusteluun osallistujat aina jollain perusteella, mikä saattaa edesauttaa tai estää osallistujien identifioitumista toistensa kanssa tai jakaa osallistujien mielipiteitä käsiteltävästä aiheesta (Marková ym. 2007, 111). Käytin aineiston keruussa fokusryhmäkeskustelua, koska halusin lastentarhanopettajien muodostavan yhteisen näkemyksen monimuotoisuudesta kasvatusmiljöössä (Hirsjärvi & Hurme 2010, 61). Fokusryhmän muodostamisessa on myös pohdittava osallistujien määrää, valitaanko homogeeninen vai heterogeeninen ryhmä ja minkälainen on keskustelun vetäjän rooli. (Marková ym. 2007, 33).

Fokusryhmäkeskustelussa on tarkoitus saada osallistujat keskustelemaan keskenään vapaasti ja spontaanisti tutkimuksen kannalta oleellisesta asiasta. Apuna keskustelun virittämisessä voidaan käyttää erilaisia materiaaleja. (Valtonen 2009, 224; Marková ym. 2007, 32–33, 54.) Päädyin käyttämään fokuskeskustelun viritäjänä lyhyttä videofilmiä Immersion (YouTube 2014). Toteutin aineiston keruun näyttämällä ensin työparina työskenteleville lastentarhanopettajille Immersion-videofilmin, jonka jälkeen he keskustelivat filmin herättämistä käsityksistä. Fokusryhmäkeskustelut toteutettiin kolmessa eri päiväkodissa. Jokaisesta päiväkodista

keskusteluun osallistui kaksi samassa ryhmässä työparina työskentelevää lastentarhanopettajaa. Vaikka keskustelijoiden ammatti ja työkonteksti ovat samoja, ei tämä tarkoita, että heidän mielipiteensä olisivat samanlaisia (Valtonen 2009, 230.) Fokusryhmäkeskustelun osallistujat stimuloivat toistensa ajattelua puheen- vuoroillaan. Tällainen vuorovaikutuksellinen diskurssi edesauttaa uusien käsitysten muodostumista ja vanhojen käsitysten ilmaisua. (Marková ym. 2007, 46.) Diskurssissa voi myös olla läsnä dominointia ja ideologisuutta, mikä saattaa näkyä epätasa-arvona tai vastakkainasetteluna, kuten ”me” ja ”he” (Pynnönen 2013, 17). Koska lastentarhanopettajien asenteilla ja mielipiteillä on suuri merkitys tutkimukseni näkökulmasta, sopi fokusryhmäkeskustelu hyvin aineiston keruun menetelmäksi (katso Hirsjärvi & Hurme 2010, 62).

8.2 Tutkimuksen käytännön toteutus

Aloin syksyllä 2016 suunnitella tutkimukseni toteutusta. Tutkimukseni suunnittelun ja toteutuksen lähtökohtana oli kiinnostus tutkia, minkälaiset asiat nousevat esiin käyntieni yhteydessä monimuotoisissa päiväkotiryhmissä havaintojeni perusteella. Päädyin käyttämään aineistona päiväkotikäyntieni yhteydessä tekemiäni havaintoja. Lisäksi minua kiinnosti saada tietää, minkälaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla itsellään on monimuotoisissa lapsiryhmissä toimimisesta. Valitsin tutkimusmetodiksi fokusryhmäkeskustelun, jotta saisin myös kasvattajien omaa ääntä ja näkemyksiä esiin eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kasvatuksesta ja kohtaamisesta. Koska työskentelen kiertävänä S2-lastentarhanopettajana, päädyin toteuttamaan tutkimuksen aineiston keruun työkenttääni kuuluvissa Espoossa sijaitsevilla päiväkodeilla. Lähetin tutkimuslupa-anomuksen Espoon kaupungille virallisen tutkimusluvan saamiseksi joulukuussa 2016. Sain tutkimusluvan sähköpostilla tammikuussa 2017 (liite 1). Tutkimusluvan saatuani olin yhteydessä työkenttääni kuuluvien päiväkotien johtajiin, ja kysyin heiltä lupaa tehdä havaintomuistiinpanoja päiväkotikäynneilläni ja käyttää niitä tutkimuksessani. Kaikki johtajat, joihin olin yhteydessä, antoivat luvan. Tein havaintomuistiinpanoja tätä tutkimusta varten yhteensä yhdeksässä eri päiväkodissa noin kolme kuukautta kevään 2017 aikana. Koska käytin kahta eri tutkimusmetodia, esittelen ensin tutkimuskentän havainnointiin liittyviä tekijöitä ja aineistoa. Sitten selostan fokusryhmäkeskustelujen toteuttamiseen liittyviä yksityiskohtia ja aineistonkeruuta.

Havaintojen tekeminen lapsiryhmäkäynneillä

Toteutin aineiston keruun osittain havainnointia ja osittain osallistuvaa havainnointia tehden. Havaintojen kirjaaminen oli vaihtelevaa, sillä en pystynyt aina kirjaamaan havaintoja heti vihkooni. Lapsiryhmissä ollessani saatoinkin olla pitkiäkin aikoja lasten leikeissä mukana, jolloin muistinpanojen tekeminen ei samalla onnistunut. Parhaiten sain tehtyä muistiinpanoja ohjattujen tuokioiden havainnoinnin aikana sekä osallistuessani keskusteluihin ja tiimipalavereihin. Spontaanit keskustelut kasvattajien kanssa ovat työssäni tavallisia. Keskustelujen kirjaaminen heti ei aina ollut luontevaa ja mahdollista, joten kirjasin ne muistivihkooni mahdollisimman pian keskustelujen jälkeen. Muistiinpanoista jää aina jotain pois jo kirjoitusvaiheessa, sillä tutkija ei voi havainnoida kaikkia tilanteen tekijöitä yhtä aikaa. Täten muistiinpanoni ovat minun tulkintani tilanteesta. (katso Lappalainen 2007, 125–127.) Tein usein muistiinpanot päiväkotiryhmissä ranskalaisilla viivoilla, mutta joskus pystyin kirjoittamaan ne tarkemmin muistiin heti. Kirjoitin muistiinpanot pääsääntöisesti puhtaaksi illalla työpäivän jälkeen tietokoneella. Kirjoitin muistiinpanot lineaarisessa järjestyksessä samaan tiedostoon. Tutkija saattaa kenttätyössä kirjata myös paljon sellaisia asioita muistiinpanoihinsa, mitkä eivät liity millään tavalla tutkimuskysymyksiin (Lappalainen 2007, 122.) Huomasin myös kirjanneeni tutkimuksen kannalta epäolennaisia huomioita vihkooni ja tiedostooni. Halusin varmuuden vuoksi kirjata kaikki sillä hetkellä tärkeältä tuntuvat huomioni, sillä tutkimuskysymykset saattavat tutkimuksen aikana muuttua. (Palmu 2007, 141.)

Fokusryhmäkeskustelut

Halusin saada tutkimuksessani myös tutkimuskentässäni työskentelevien kasvattajien yhdessä muodostamia käsityksiä monimuotoisuudesta esiin. Siksi päädyin käyttämään toisena aineiston keruun menetelmänä fokusryhmäkeskustelua. Mielestäni oli keskustelun luontevuuden takaamiseksi hyvä valita keskusteluun kaksi samassa lapsiryhmässä työskentelevää toisilleen tuttua lastentarhanopettajaa. Lisäksi käytin kriteerinä keskusteluihin osallistujia valitessani, että he työskentelevät lapsiryhmässä, jossa on yli 40 prosenttia eri kieli- ja kulttuuritaustaisia

lapsia. Päädyin tekemään kolme kahden hengen fokusryhmäkeskustelua. Kun olin kartoittanut, mitkä päiväkotiryhmät täyttävät kriteerini, olin yhteydessä ensin päiväkodin johtajaan haastatteluluvan saamiseksi. Luvan saatua olin yhteydessä potentiaaliin haastateltaviin joko käyntieni yhteydessä tai sähköpostitse. Kerroin heille samalla, että tarkoitukseni on järjestää parikeskustelu lyhyen videofilmin katsomisen jälkeen ja nauhoittaa keskustelu. Valitsin fokusryhmäkeskusteluihin kolme ensimmäiseksi halukkaaksi ilmoittautunutta työparia. Sovin keskusteluajankohdaksi kaikkien kanssa heille parhaiten sopivan ajankohdan. Keskustelu sovittiin tehtäväksi siinä päiväkodissa, jossa keskusteluun osallistuvat työparit työskentelivät. Käytin keskustelujen virittäjänä Immersion-videofilmiä. Keskusteluja varten minulla oli käytössä kaksi iPadia. Toiselta lastentarhanopettajat katsoivat videofilmin ja toisella äänitin keskustelut. Tarkistin jokaisessa päiväkodissa iPadien toimivuuden ja langattoman verkon toimimisen etukäteen, jotta videofilmin katsominen ja keskustelun nauhoitus sujuisivat mahdollisimman sujuvasti ja häiriöttä.

Muodostin tutkimustehtäväni ja toista tutkimuskysymystäni vastaavan keskustelurunon. Päädyin tekemään koekeskustelun, johon osallistuivat kaksi lastentarhanopettajana työskentelevää tuttavaani. Koekeskustelun perusteella päädyin tekemään filmin katsomisen jälkeen vain kaksi keskustelun alussa esitettävää kysymystä, sillä mielestäni videofilmin katsominen jo sinällään virittäisi haastateltavat monipuoliseen keskusteluun. Halusin, että keskustelu on lastentarhanopettajien aito oma tuotos, enkä halunnut puuttua sen sisältöön kuin mahdollisimman vähän. Näin valmistauduin hyvin etukäteen varsinaisiin fokusryhmäkeskusteluihin. Ennen jokaista fokusryhmäkeskustelua annoin keskustelijoille täytettäväksi taustatietolomakkeen (liite 2), jossa kysyin heidän koulutustaan, ikäänsä ja työsaolovuosiaan. Lupasin käyttää näitä tietoja vain, jos osallistujien anonymiteetti säilyy. Fokusryhmäkeskustelun alussa kävin vielä osallistujien kanssa läpi, että katsomme ensin filmin ja sitten he keskustelevat yhdessä kollegansa kanssa filmistä. Käytin fokusryhmäkeskustelujen tukena tekemääni lyhyttä keskustelurunkoa (liite 3), jonka olin myös tulostanut pöydälle. Varmistin ennen filmin katsomista ja fokusryhmäkeskustelua, ettei kenelläkään ollut mitään epäselvää tutkimukseen liittyen. Vakuutin lastentarhanopettajille, että takaan heidän anonymi-

teettinsä ja käsittelen saamiani tietoja luottamuksellisesti. Tämä toteutui, kun nimisin haastateltavat satunnaisessa järjestyksessä koodinimillä 1A, 2B, 3C, 4D, 5E ja 6F. Parikeskusteluihin osallistui kolme työparia eli yhteensä kuusi lastentarhanopettajaa. Keskusteluiden kokonaiskeston vaihteluväli oli 20 minuutista 26 minuuttiin.

Menin kaikkiin päiväkoteihin sovittuna ajankohtana. Ensimmäisessä päiväkodissa sovimme, että fokusryhmäkeskustelu pidetään henkilökunnan kahvihuoneessa ajankohtana, jolloin ulkopuolisia häiriöitä ei olisi odotettavissa. Toisessa päiväkodissa fokusryhmäkeskustelu tehtiin erillisessä palaverihuoneessa, jonka pystyi varaamaan kalenterista etukäteen tietyksi ajankohdaksi. Kolmannessa päiväkodissa fokusryhmäkeskustelu suoritettiin lastentarhanopettajien työaikana päiväkodin ryhmätilassa, sillä lapset olivat ulkoilemassa.

Kahdessa ensimmäisessä fokusryhmäkeskustelussa kertosin tutkimukseni aiheen ja varmistin, että haastateltavat antavat luvan haastattelun nauhoittamiseen. Tämän jälkeen laitoin ensin videofilmin pyörimään toiselta iPadilta ja videofilmin loputtua laitoin toisen iPadin nauhoittamaan keskustelua. Videofilmin päätyttyä pyysin heitä keskustelemaan vapaasti, mitä näkemyksiä heillä heräsi ja miten he itse toimisivat. Sen jälkeen annoin lastentarhanopettajien vapaasti keskustella ohjailematta keskustelun suuntaa ja aiheita.

Kolmas fokusryhmäkeskustelu pidettiin päivällä, kun lapset ulkoilivat. Koska myös ulkoilun aikana on oltava riittävästi kasvattajia läsnä lasten turvallisuuden takaamiseksi, päädyimme ratkaisuun, että minä menen vähäksi aikaa ulos lasten kanssa. Ennen ulosmenoani kävimme läpi tarkkaan fokusryhmäkeskustelun kulun. Kerroin lastentarhanopettajille, että videofilmin katsomisen jälkeen he saavat keskustella vapaasti filmin herättämistä käsityksistä ja ajatuksista. Lisäksi pyysin heitä pohtimaan, miten he itse toimisivat. Näytin heille vielä varmuuden vuoksi, miten iPadit toimivat, jos poissa ollessani tulee ongelmia. Lisäksi annoin heille varmuuden vuoksi keskustelun aloittamisen tueksi kaksi kysymystäni paperille tulostettuna. Varmistin vielä, että kaikki on selvää, ja pyysin heitä huutamaan minulle ikkunasta, jos epäselvyyksiä tulee esiin. Laitoin heille videon pyörimään ja nauhoituksen päälle, ja menin ulos.

Tutkimukseni perusajatuksena oli, että saan mahdollisimman autenttista tietoa päiväkodissa työskentelevien kasvattajien yhdessä muodostamista käsityksistä. Siksi päädyin ottamaan fokusryhmäkeskusteluissa mahdollisimman neutraalin ja vetäytyvän roolin. Valtosen (2009, 234) mukaan ryhmän vetäjän ei tule osallistua sisällöstä keskusteluun, sillä se on keskustelijoiden tehtävä. Näin toimiessani annoin keskustelijoilla mahdollisuuden luoda mahdollisimman aidon vuorovaikutuksellisen keskustelun. Fokusryhmäkeskustelussa kuten haastattelussakin korostuu, että keskustelija on aktiivinen ja arvokas toimiva subjekti, jolle on annettava tilaisuus tuoda ajatuksiaan esille mahdollisimman aidosti (Hirsjärvi ym. 2010, 209). Huomioin myös osallistujien erilaiset toiveet fokusryhmäkeskustelussa, kuten tallentimen pois päältä laittamisen heti ”virallisen” keskustelun päätyttyä. Fokusryhmäkeskustelussa voidaankin ottaa osallistujat joustavasti huomioon ja aineiston keruuta voidaan tarvittaessa säädellä (Hirsjärvi ym. 2010, 205).

Tutkimuksen tekemiseen kuuluu jatkuva pohtiminen, joten tutkijalle voi aineiston keruun jälkeen tulla epävarma olo (Tolonen & Palmu 2007, 103). Havainnointimuistiinpanoja läpikäydessäni pohdin, olinko kirjannut oikeita havaintoja ja huomioita käyntieni yhteydessä. Kuitenkin aineistoa läpikäydessä näin taas tilanteet hyvin mielessäni, ja mielestäni olin saanut tutkimuksen kannalta oleelliset seikat kirjattua. Olin pohtinut myös tarkkaan fokusryhmäkeskustelun käyttöä aineistonkeruumenetelmänä, sillä siinä lastentarhanopettajat pääsevät yhdessä keskustellen muodostamaan käsityksiä moninaisuudesta.

8.3 Aineiston analyysi

Jotta aineisto saadaan analysoitavaan muotoon, pitää se kirjoittaa puhtaaksi kirjalliseen muotoon. Tätä kutsutaan aineiston litteroinniksi. Se voidaan tehdä joko koko aineistosta tai valikoiden (Hirsjärvi ym. 2010, 222). Olin litteroinut päiväkotikäynteihin liittyvät muistiinpanot mahdollisimman pian käyntieni jälkeen jo kevään 2017 aikana. Aineiston koko oli 60 A4-liuskaa fontilla Arial 12 kirjoitettuna. Litteroin fokusryhmäkeskusteluissa tallentamani tutkimukseeni liittyvän aineiston sanaisesti toukokuussa 2017. Litteroinnin jälkeen tarkastin litteroimani tekstin kuuntelemalla tallentamani keskustelut vielä kertaalleen läpi, ja korjasin tekstissä

olleet virheet. Litteroituna aineiston laajuus oli 16 A4-liuskaa fontilla Arial 12 kirjoitettuna. Luin valmiit litteroidut keskustelut useamman kerran läpi. Oman päivätyön ja tutkimuksen tekeminen yhtä aikaa vei voimia, joten tutkimuksen tekemiseeni tuli seitsemän kuukauden tauko. Jatkoin tutkimukseni tekemistä tammi-kuussa 2018, jolloin jäin opintovapaalle työstäni. Palasin tutkimukseni äärelle uutta intoa täynnä. Luin litteroimani aineistot useaan kertaan läpi, jotta pääsin taas hyvin kiinni tutkimukseeni. Tiedostin hyvin vastuuni aineiston käsittelemisessä ja tulkitsemisessä. Ennen varsinaisen analyysiin aloittamista reflektoin syvällisesti omia subjektiivisia käsityksiäni tutkimukseni aiheesta. Näin pyrin suhtautumaan aineiston analysointiin mahdollisimman objektiivisesti. (Hakala 1999, 199; Metsämuuronen 2008, 47.)

Tutkimuksen tekemistä voi ajatella prosessina, jonka jokaisessa vaiheessa tehdään alustavaa aineiston analyysia. Täten aineiston kerääminen ja analysointi on usein limittäistä ja osittain päällekkäistäkin. Tutkijan suhde aineistoonsa on yleensä koko tutkimusprosessin ajan keskusteleva, tulkitseva ja vuorovaikutukseen pyrkivä. (Hirsjärvi ym. 2010, 223; Metsämuuronen 2008, 48; Hakala 1999, 200.) Palatessani tauon jälkeen aineistoni pariin, tuntui aineisto heti tutulta ja pääsin nopeasti sen kanssa vuorovaikutukseen. Laadullisen aineiston analyysin tekemiseen ei ole yksiselitteisiä ohjeita, ja tutkijan täytyykin itse valita analyysitapa, joka antaa parhaiten vastauksen tutkimustehtävään (Hirsjärvi ym. 2010, 224). Päädyin käyttämään havaintomuistiinpanojeni analysoinnissa sisällön analyysia. Fokusryhmäkeskustelun analyysissa taas käytin Avelingin, Gillespien ja Cornishin (2015) moniäänisyyden analysoimiseksi kehittämää laadullista menetelmää, joka perustuu dialogistiseen näkemykseen. Aloitin varsinaisen aineiston analyysin helmikuun alussa 2018. Selostan seuraavaksi ensin muistiinpanojeni sisällönanalyysia ja sitten kerron fokusryhmäkeskustelun diskurssianalyysin vaiheista.

Havainnointimuistiinpanojen sisällönanalyysi

Valitsin päiväkotiryhmissä tekemieni muistiinpanojen analyysitavaksi ymmärtämiseen pyrkivän laadullisen sisällönanalyysin ja päätelmien tekemisen (Hirsjärvi ym. 2010, 224). Sisällönanalyysi tarkoittaa objektiivisten päätelmien tekemistä

analysoitavana olevan tekstin ydinasioista (Bauer 2000, 133). Tuomen ja Sarajärven mukaan laadullisen aineiston aineistolähtöisen analyysin ensimmäinen vaihe on pelkistäminen, mikä tarkoittaa tutkimustehtävän kannalta epäolennaisen tiedon poistamista ja tiedon tiivistämistä tai pilkkomista osiin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111). Päiväkotikäynneistä tekemäni havainnointimuistiinpanoista koostuva aineisto oli yhteensä 50 sivua kirjoitettua tekstiä. Luokittelu on aineiston analyysin välttämätön vaihe, sillä se mahdollistaa aineiston pohjalta tehtävän tulkinnan. Luokittelussa aineiston osia verrataan toisiinsa, jolloin tutkittavaa asiaa pystytään jäsentämään ja aineistosta nostamaan keskeiset tekijät esiin. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 147.)

Olin tulostanut puhtaaksikirjoittamani muistiinpanot ja luin niitä useaan kertaan läpi. Pelkistin aineistoa poistamalla aineistosta tutkimukseni kannalta epäoleellisen tiedon. Etsin aineistosta tutkimustehtäväni mukaisia ilmauksia lukemalla aineistoa useaan kertaan läpi samalla analysoiden. Etsin ilmaisuista yhtäläisyyksiä ja eroavuuksia ja muodostin niistä karkeita luokkia. Koodasin eri karkeisiin luokkiin liittyvät ilmaukset word-tiedostoon. Annoin perustamilleni luokille nimet, ja numeroin luokkien nimet numeroilla yhdestä viiteen. Päädyin selvyiden vuoksi käyttämään Tuomen ja Sarajärven selostamaa analyysitapaa, jossa aineistoa käsitellään taulukkomuodossa. Siirsin luokkien mukaan koodaamani tekstit allekkain tekemäni Excel-tilukon toiseen sarakkeeseen ja kirjoitin ensimmäiseen sarakkeeseen luokalle antamani koodinumeron. Täten koodinnumero tuli ensimmäiseen ja alkuperäinen ajatuskokonaisuus tuli toiseen sarakkeeseen. Tämä yksinkertaisti eri luokkiin kuuluvien ilmauksien lajittelua, sillä pystyin järjestämään tiedoston numerojärjestykseen kätevästi uudestaan. Tämä oli tärkeää, sillä pohdin alkuperäisilmaisujen luokkia yhä uudestaan ja uudestaan. Sitten redusoin eli pelkistin alkuperäiset ilmaisut pelkistetyiksi ilmaisuiksi viereiseen eli kolmanteen sarakkeeseen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–112.) Esitän seuraavaksi otteen aineiston pelkistämisestä taulukkomuodossa esimerkissä 1:

Esimerkki 1.

Karkea luokka	Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu
3	Kasvattaja on kysynyt X:n äidiltä heidän äidinkieliä tukisanoja lasten tueksi. Äiti oli kirjoittanut paperille sanoja ja miten ne lausutaan sekä harjoitellut kasvattajan kanssa lausumista. Lapset ovat olleet innoissaan, kun kasvattaja osaa joitain heidän äidinkieliään perussanoja.	Lapsen äidinkielen arvostaminen

Tarkistin vielä pelkistämisen jälkeen uudestaan luokkien mukaisen ryhmittelyn eli klusteroinnin. Sitten ryhmittelin pelkistetyt ilmaukset alaluokiksi. Etsin aineistosta edelleen samaa tarkoittavia ilmauksia ja eroavaisuuksia. Tämän jälkeen tarkastelin alaluokkia ja niiden sisältämiä alkuperäisilmaisuja. Tarkastelun jälkeen ryhmittelin alaluokkia tiivistetymppään muotoon yläluokiksi. Jatkoin analyysia edelleen yhdistämällä yläluokkia pääluokiksi. Näistä analyysin vaiheista on kuvaus seuraavassa esimerkissä 2.

Esimerkki 2

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Lapsen persoonallisuuden huomioiminen ja tukeminen	Lapsen yksilöllisen kehityksen tukeminen	Lapsen identifikaatio-prosessin tukeminen
Yhteistyö vanhempien kanssa lapsen kasvatuksessa.		
Vuorovaikutuksellinen pienryhmätyöskentely		
Lapsen tarpeiden huomioiminen		
Lapsen osallisuuden tukeminen	Lapsen itsetunnon kehityksen tukeminen	
Lapsen kiinnostuksen kohteiden huomioiminen		
Lapsen onnistumisen kokemukset		
Lasten äidinkielen arvostaminen		
Lapsen rohkaisu ja kannustus		

Edellä esiteltyä analysointia voidaan kutsua aineiston abstrahoinniksi. Abstrahoinnissa eli käsitteellistämässä alkuperäisen aineiston ilmauksista prosessoidaan teoreettisia käsitteitä sekä johtopäätöksiä. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimusaineistosta tehdyt johtopäätökset erotetaan yksittäisten haastateltavien lausumisista, ja ne nostetaan yleiselle käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle. Luin edelleen alkuperäistä aineistoa läpi varmistaakseni, että tulkitsin aineistoani oikein. Tämä on sisällönanalyysissä olennaista, sillä sen lähtökohtia ovat tulkinta ja päättely. Aineistoa abstrahoidessani nostin esiin tutkimukseni kannalta tärkeän tiedon, ja ryhdyin kehittämään siitä teoreettisia käsitteitä. Käsitteitä yhdistelemällä hain vastausta tutkimuskysymykseeni. Sisällönanalyysi edellyttää tutkijalta kykyä tulkita ja päätellä. Tämä johtaa prosessinomaisesti empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkimustehtävään liittyvästä ilmiöstä. (kts. Tuomi & Sarajarvi 2002, 114–115; Metsämuuronen 2008, 48; Syrjälä ym. 1995, 126–127.) Esittelen tutkimuksen tuloksia seuraavassa luvussa.

Fokusryhmäkeskustelun analyysi

Fokusryhmäkeskusteluissa vuorovaikutus näyttäytyy moninaisena. Tähän vaikuttaa yksilöiden keskinäinen tapa viestiä ja tulkita toisten viestejä. Vuorovaikutukseen vaikuttaa myös yksilöihin liittyvät tekijät, kuten kansallisuus, ikä ja ammatti. (Valtonen 2009, 241.) Keskusteluun osallistuvat tuovat keskustelussa esiin sosiaalisen todellisuuden elementtejä (Pynnönen 2013, 9).

Olin tulostanut litteroimani keskustelut, jotta pystyin lukiessani merkitsemään omia muistiinpanojani ja huomioitani tekstin sivuun. Fokusryhmäkeskustelujen litteroinnin tuloksena aineiston koko oli yhteensä 16 sivua. Esimerkiksi diskurssi-analyysia käytettäessä ei aineiston koko ole merkittävä seikka tulosten kannalta (Hirsjärvi & Hurme 2010, 226). Diskursiivisen aineiston analyysissa on mahdollista käyttää monenlaisia eri lähestymistapoja. Tutkijan täytyy pohtia tarkoin, mikä aineistossa on merkityksellistä. Joskus jokin pieni lausahdus saattaa olla tärkeä, sillä se voi sisältää esimerkiksi kulttuurisia luokituksia. (Valtonen 2009, 239–240.) Analyysi voidaan aloittaa tekstuaalisella analyysilla, jolloin tutkijan tarkastelun fokuksena on aineiston teksti. Tutkija tekee johtopäätöksiä neutraalilla otteella, vaikka tehdessään alustavaa luokittelua on jonkinasteinen tulkinta aina läsnä.

(Pynnönen 2013, 32.) Diskurssin analyysissa on tärkeää, ettei aineistoa pelkistytä vain keskusteluaiheiden luetteloksi. Fokusryhmäkeskusteluissa on havaittavissa monenlaisia ääniä, kuten yksilön moniäänisyyttä sekä keskustelijoiden välistä moniäänisyyttä. Yksilön moniäänisyys näkyy siinä, mistä näkökulmasta hän puhuu. Esimerkiksi nainen voi puhua äitinä, naisena, joogajana ja opettajana. (Marková ym. 2007, 51, 66–67.)

Jotta saisin fokusryhmäkeskusteluihin osallistuneiden moniäänisyyden näkyväksi, päädyin käyttämään keskusteluiden analyysissa Avelingin ym. (2015) moniäänisyyden analysoimiseksi kehittämää laadullista menetelmää. Käsite 'minä moniäänisenä' (multivoiced Self) pohjautuu dialogistiseen näkemykseen. Menetelmän kolme eri vaihetta rakentuvat ajatukselle 'Minä suhteessa Toisiin' (Self-in-relation-to-Others) eli minä-äänit, toisten äänet ja niiden välinen vuorovaikutus. Analyysin ensimmäinen ja toinen vaihe käsittelevät sitä, kuka puhuu. Ensimmäisessä vaiheessa tarkastellaan minä-ääniä minä-positiosta käsin (I-position). Minä-positiot voivat vaihdella puheessa paljonkin, sillä sosiaaliset suhteet ja konteksti määrittävät niitä, kuten esimerkiksi nainen voi puhua itsestään äitinä, naisena tai työntekijänä. Analysoin kunkin fokusryhmäkeskustelun ensin erikseen. Aloitin koodaamalla aineistosta kaikki ilmaisut, joissa puhuja puhuu minä-näkökulmasta joko yksikössä tai monikossa eli esimerkiksi muodossa minä, minun, me ja meidän. Mikäli puheessa viitattiin johonkin tiettyyn ryhmään, koodasin myös subjektina olevan ryhmän nimen erikseen. Tämän jälkeen koodasin näihin minä-positioihin liittyvät ilmaisut tekstistä. Puhujan näkökulman vaihtuessa vaihtuu myös ääni. Sitten pohdin näiden minä-näkökulmasta koodaamieni ilmaisujen takaa löytyviä erilaisia ääniä. Kun olin löytänyt kaikille ilmaisulle äänen eli minä-position, aloin ryhmitellä niitä yhteisten piirteiden perusteella. Analyysin koodausvaiheessa on tärkeää huomioida kontekstin ja ilmaisun liittyminen toisiinsa, eikä irrottaa ilmaisua irralliseksi kontekstistaan. Siksi on tärkeää myös peilata eri ääniä suhteessa koko keskusteluun. (Aveling ym. 2015, 673–677.) Diskurssissa on oleellista merkitysten luominen vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Siinä on aina myös läsnä kaikki näiden merkitysten syntymiseen vaikuttavat tekijät, joten diskurssiin liittyy vahvasti kontekstisidonnaisuus. Kuitenkin teksti muodostuu aina myös yksilön valintojen tuloksena, joten hänellä on osittainen vastuu tuotetusta diskurssista. (Pynnönen 2013, 5–6, 32.)

Toisessa vaiheessa fokuksena ovat minän ”sisäiset toiset” (inner-Others) äänet. Sisäiset toiset voivat olla muita ihmisiä, kuviteltuja yksilöitä tai yhteisöjä, tai ne voivat olla heijasteita jostain ryhmästä tai instituutiosta. Sisäiset toiset voivat myös ilmetä puheessa suoraan lainattuna tai epäsuorina ilmaisuna, mutta myös kaikuna, jolloin yksilön puheessa on havaittavissa ulkopuolisia vaikutteita. (Aveling ym. 2015, 673–674, 677–678.) Koodasin aineistosta kaikki kolmannessa persoonassa olevat pronominit, kuten hän, hänen, he ja heidän. Lisäksi koodasin myös nimetyt yksilöt ja ryhmät, sillä ne kuuluvat myös sisäisiin toisiin. Merkitsin sen jälkeen koodauksiini niihin liittyvän puheen ja pohdin, kenen ääni puheessa kuuluu. Tämän jälkeen etsin äänistä yhtäläisyyksiä ja ryhmittelin ne, ja annoin ryhmille niitä kuvaavan nimet. Avelingin ym. (2015) mukaan on tässä vaiheessa järkevää koota äänet taulukkomuotoon, jotta eri äänten vuorovaikutusta ja suhteita toisiinsa on helpompi tarkastella. (Aveling ym. 2015, 679–680.) Siirsin siis kaikki koodaamani äänet taulukkoon. Havainnollistan minä-positioiden analyysia esimerkein taulukossa 1 sekä sisäiset-toiset äänien analyysia esimerkein taulukossa 2.

Taulukko 1: **Sisäiset minä-positiot. Koottuja esimerkkejä analyysistä.**

Sisäiset minä-positiot	Ilmaisun luonnehdinta	Havainnollistavat sitaattit
Minä monimuotoisen lapsiryhmän opettajana	pedagogiikka, lapsen ymmärtäminen, ryhmän rakenne, kulttuurienvälinen kompetenssi	3C: Mulla heräs semmosii ajatuksii, että mä jotenki samastuin ton pojan tuntemuksiin. E5:...vois vähän sekottaa niitä (lapsia) tai vois tehdä erilaisia ryhmiä, että pääsis harjoittelea eri kielitasoiset lapset keskenään. 3C: ...siis toki niinku ulkoilun aikaan voidaan järkätä niitä pienryhmiä.
Minä lapsen identiteetin kehityksen tukijana	lapsen yksilöllinen huomioiminen, lapsen sosiaalisten suhteiden tukeminen, erilaisia välineitä vuorovaikutuksen tueksi, positiivinen asenne, lapsen osaamisen tukeminen, rohkeisuus, lapsen kielten arvostaminen	2B: No jos siirretään tää niinku tänne meidän maailmaan. Ni, voi että. Se ois just se, niinku että siin tarviis hirveästi sitä aikaa sen lapsen kanssa, niinku pienellä porukalla tai kahestaan... 4D: Et niinku tossakin niin haluais tukea ja haluais niinku, että se sais tehtyy matikan tehtävät niin hyvin, ku se osaa, ku se kuitenkin osaa. 3C: Et miten me saatais rohkaistuu lasta. E5:...että se, sitä ei niinku päästä tyrehtymään ja että sitä arvostetaan, että sitä ei pyritä lakaisemaan maton alle tai muuta, sitä omaa äidinkieltä.

Minä epätäydellisenä lastentarhanopettajana	itsekritiikki, itserefleksio, oman toiminnan kehittäminen, lisäkoulutustarve	6F: ...me saatetaan puhua pitkät pätkät ja sit ku tulee joku kysymys, sieltä saattaa joku S2-lapsi vastata yhdellä sanalla, joka on siellä kysymyksessä, mikä ei välttämättä liity siihen asiaan. 4D: Ja sitt me räyhätään, ett "Mee istuu! Kuka anto viel luvan nousta? Ei kukaan". Sitt sille tulee viel negatiivista palautetta. 3C: Tota ku se tarve meillä on suuri, ku puolet lapsist on näitä S2-lapsia, että tota, miten pystyy huomioimaan kaikki nää S2-lapset,
---	--	---

Taulukko 2: **Sisäiset toiset äänet. Koottuja esimerkkejä analyysistä.**

Sisäiset-toiset	Ilmaisun luonnehdinta	Havainnollistavat sitaattit
Eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi	valtakieltä osaamaton lapsi, ei tiedä miten toimia, epätasa-arvoisuus, ei saa tarvitsemaansa tukea, jää yksin, turhautuminen, kiusaaminen, ulkopuolisuuden tunne	1A: Mutt se ei pystynyt keskittymään siihen, mikä sieltä, se puhe tulvasi, se katto ympärille toisista mallia. 6F: ...se ei saanut mitään tukea siihen omaan..ja sit ku miettii, millä kielitaitotasolla se on...ei saanut mitään yleistason ohjeistusta. 3C: Sen takia ku se ei osaa ilmaista itteesä, nii se oon kans semmonen surullinen aspekti. 5E: Se varmaan turhauttaa sitä lastakin, et se ei saa sitä välitettyä sitä viestiä. 4D:.. nää lähtee omia astioitaan kuljettaa ihan milloin sattuu, koska niinku se ohje on aluperinkin ohi ...
Opettaja luokassa (videofilmissä)	keskustelun pääpaino opettajan toiminnassa videofilmin luokassa, kriittinen näkemys toimintaan, opettajan ymmärrys, opettajan ammattitaidon kyseenalaistaminen, erilaisten lasten huomioiminen, monimuotoisen lapsiryhmän opettajan kompetenssi	3C: ...tällä luokanopettajalla ei oo riittävää koulutusta, osaamista tähän tarttua oikealla tavalla... Mut se oli kuitenkin kivaa, ett se opettaja sano sille pojalle, ett mennään kävelylle ja jutellaan. 1A: Se opettaja ei tullu niinku tukemaan sitä poikaa. 6F: Ett toivottavasti se opettaja niiku vähän heräs siihen, ett miten se vois sitä lasta enemmän tukea. Ett antais sille tukiovetusta...
Varhaiskasvatuksen tausta-vaikuttajat: opettajakoulutus, päivähoidon päättäväorganisaatio	puhuu asiantuntijana, kohdistaa puheen päättäjille, opettajakoulutus, päiväkodin ja lapsiryhmän kokoonpano ja organisointi, keskustelua resursseista	3C: Ne jotka näitä ryhmiä muodostaa, olis ne nää palveluohjaajat sun muut, vois pohtia myös sitä (S2-määrää). 3C: Tota mä oon ymmärtänyt, että niinku opettajakoulutus ei oo Yhdysvalloissa niin korkeaa kuin Suomessa, että.. 5E: No jos mä oon ymmärtänyt oikein, niin Suomessakaan ikään kuin monikulttuurisuutta ja kaksikielisyyttä ei niin ku oo pakollista edes opiskella niinku opettajaopiskelussa.

Kolmannessa analyysin vaiheessa tarkastellaan minä-äänien vuorovaikutusta kolmesta eri näkökulmasta. Tarkastelun kohteena ovat tällöin minä-positioiden ja sisäisten-toisten äänien, erilaisten minä-positioiden sekä erilaisten sisäisten-toisten äänten välinen vuorovaikutus. Tärkeintä on pohtia ja oivaltaa eri äänten keskinäisen dialogin dynamiikkaa sekä peilata niitä tutkimuskysymykseen. Tarkastelin taulukkomuodossa olevia ilmaisuja ensin jokaisen yksilön näkökulmasta. Sitten yhdistelin keskustelijoiden samanlaisia näkökulmia ryhmiksi ja vertasin niitä alkuperäiseen aineistoon analysoiden keskustelua. Pohdin analyysissä tarkkaan äänten dynamiikkaa, kuten kuuluuko niissä vastakkainasettelua, vahvistusta, kannustusta ja kysymyksiä. Lisäksi mietin, minkälainen suhde äänillä on ja miten äänet reagoivat toisiin ääniin. (Aveling ym. 2015, 674, 680.) Palasin koko analyysin ajan useasti alkuperäiseen aineistoon, jotta pystyin hahmottamaan kontekstin ja sisällön välisen suhteen mahdollisimman objektiivisesti. Myös tutkijan oma konteksti on aina läsnä, sillä se vaikuttaa siihen, miten hän tulkitsee, rajaa ja valitsee tutkimuksen eri elementtejä (Pynnönen 2013, 13). Seuraavassa luvussa esittelen tutkimuksen tuloksia. Vastaan ensin ensimmäiseen ja sitten toiseen tutkimuskysymykseeni. Lopuksi teen yhteenvedon tutkimustuloksista, jolloin vastaan tutkimuskysymykseeni.

9 Tulokset ja niiden tulkintaa

Tutkimukseni tehtävänä on selvittää monimuotoisissa lapsiryhmissä työskentelevien kasvattajien käsityksiä monimuotoisuudesta. Esittelen seuraavaksi tutkimustulokset tutkimuskysymyksittäin. Ensimmäisessä alaluvussa vastaan tutkimuskysymykseeni (1.) Minkälaisia käsityksiä kasvattajilla on monimuotoisessa lapsiryhmässä työskentelystä havainnoinnin perusteella? Toisessa alaluvussa kuvailen tuloksia toiseen tutkimuskysymykseeni (2.) Minkälaisia yhteisiä käsityksiä lastentarhanopettajat muodostavat monimuotoisuudesta katsomansa videofilmin pohjalta? Viimeisessä alaluvussa esitän tutkimustulosteni yhteenvedon, jolloin vastaan tutkimustehtävääni.

9.1 Kasvattajien käsityksiä monimuotoisessa lapsiryhmässä työskentelystä havainnoinnin perusteella

Tässä alaluvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni, joka oli ”Minkälaisia käsityksiä kasvattajilla on monimuotoisessa lapsiryhmässä työskentelystä havainnoinnin perusteella?”. Kun tutkija analysoi tuloksia, on tärkeää huomioida konteksti, jossa aineisto on muodostunut. Tässä tutkimuksessa konteksti on päiväkotia, lapsiryhmä ja kasvattaja sekä vuorovaikutus kasvattajan, lapsen ja perheiden välillä. Aineiston analyysin tuloksena näkyi kasvattajien suhtautuminen monimuotoisuuteen kolmena eri pääteemana, jotka olivat kasvatuksen ja toiminnan organisointi, toiminnan toteuttaminen käytännössä ja kasvattajien suhtautuminen omaan työhönsä. Luon ensin katsauksen siihen, miten kasvattajat olivat suunnitelleet monimuotoisen lapsiryhmän kasvatuksen ja toimintojen rakenteen. Aineiston analyysin tuloksena tähän sisältyi toiminta pienryhmissä ja toiminta yhtenä ryhmänä. Sitten tarkastelen tuloksia siitä näkökulmasta, miten kasvattajat toimivat käytännössä päivän aikana lasten kanssa. Tällöin teemoina ovat kasvattajien toiminta ryhmässä, lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen sekä lasten kielet ja perheet. Kolmantena näkökulmana tuloksissa tarkastelen kasvattajien suhtautumista omaan työhönsä ja heidän näkemyksiään omasta työstään.

Monimuotoisuus toiminnan organisoinnin näkökulmasta

Lapsiryhmän arjen toiminnan suunnittelu ja toteutus ilmentää kasvattajien näkemystä monimuotoisuudesta hyvin. Toiminnan suunnittelussa oli selkeästi nähtävissä kaksi erilaista näkemystä siitä, miten erilaisten lasten tarpeisiin vastataan päiväkodin arjessa. Toimintaa oli joko suunniteltu pienryhmätoimintana tai koko ryhmän toimintana. Noin puolessa ryhmistä toiminta oli organisoitu pienryhmissä, ja noin puolessa ryhmistä toiminnan rakenne perustui ryhmän yhdessä oloon lähes koko päivän. Tosin lasten vapaa leikki tapahtui pääosin eri leikkipisteissä.

Toiminnan organisointi pienryhmissä

Pienryhmätoimintaa oli suunniteltu pidettävän noin puolessa tähän tutkimukseen osallistuvista päiväkotiryhmistä. Tällöin perusajatuksena oli, että lapsilla on erilaisia tarpeita. Pienryhmätoiminnan ajankohta painottui aamupäiviin. Pienryhmätoiminnassa oli ryhmien koostumus ja toiminta yleensä suunniteltu etukäteen, joten toiminnassa huomioitiin lasten erilaiset tarpeet. Lapset oli jaettu pienryhmiin pääosin joko iän, taitojen, sosiaalisten suhteiden tai temperamentin mukaan. Monikulttuurisen opetuksen pitäisi olla lasta kokonaisvaltaisesti kehittävää, ja lapsen tausta on otettava huomioon toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa (Talib ym. 2004, 120). Pienryhmätoimintaa pidettiin sitä käyttävissä ryhmissä erittäin tärkeänä toimintamuotona, sillä pedagogiikka pystyttiin suunnittelemaan etukäteen ja toteuttamaan paremmin lasten tarpeita ajatellen. Esimerkiksi kasvattajat pystyivät ryhmien kokoonpanoilla varmistamaan, että S2-lapset saavat vertaisryhmän tukea suomenkielen kehitykseen.

Muistiinpano: Kasvattaja kertoo, että ryhmä toimii joka päivä kolmessa eri pienryhmissä koko aamupäivän, joten leikki, ohjattu toiminta ja ulkoilu tapahtuvat pienryhmissä.

Keskusteluissa tuli selkeästi esiin, että kasvattajat, jotka toteuttivat toimintaa pääosin pienryhmissä, pohtivat käyttämäänsä pedagogiikkaa paljon. He ottivat suunnittelussa huomioon lasten erilaiset taidolliset ja kielelliset tarpeet. Myös perheiden erilaisiin tarpeisiin pystyttiin vastaamaan hyvin. Esimerkiksi ohjattu toiminta ajoitettiin niin, että kaikki pienryhmän lapset olivat saapuneet päiväkotiin. Näissä

lapsiryhmissä kasvattajat myös pyysivät esimerkiksi kiertävältä S2-lastentarhan-opettajalta aktiivisesti lisävinkkejä ja materiaalia toiminnan toteuttamiseen. Monipuolisilla kuvilla ja kirjoilla on tärkeä rooli monikulttuurisuuskasvatuksessa (Gay 2000). Täten he olivat halukkaita kehittämään työtään ja he olivat myös pääosin tyytyväisiä pienryhmätoiminnan sujuvuuteen. Kuitenkin muutama kasvattaja koki pienryhmätyöskentelyn haastavana, koska he olivat yksin vastuussa lapsista koko aamupäivän. Tällöin he kokivat kaipaavansa kollegoidensa ammatillista tukea. Taito sietää epävarmuutta sekä kyky tarkkailla, kuunnella ja kysyä ovat tärkeitä elementtejä kulttuurienvälisessä kasvatuksessa (Dervin & Keihäs 2013, 147).

Toiminta yhtenä ryhmänä

Noin puolet tutkimukseen osallistuneista päiväkotiryhmistä eivät toimineet säännöllisesti pienryhmissä. Osa näiden ryhmien kasvattajista ei nähnyt pienryhmätoimintaa tarpeellisena, koska heidän mielestään ryhmän lapsilla ei ollut erityistarpeita. (katso luku 4.3) Koko ryhmän yhteistä toimintaa perusteltiin siis sillä, että kaikille lapsille käy sama pedagogiikka. Pienryhmätyöskentelyn haittapuolena nähtiin myös se, että se sitoo kaikki kasvattajat aamupäiväksi lapsiryhmään tiukasti kiinni. Lasten tasa-arvoisen kasvatuksen takaamiseksi tarvitaan erilaisia käytäntöjä eikä samanlaista kohtelua (Paavola & Talib 2010, 28–29). Lisäksi tutkimusten mukaan esimerkiksi lasten kielen kehityksen viivästyminen on tavallista isoissa lapsiryhmissä (Helenius & Korhonen 2011, 71).

Muistiinpano: Opettajan mielestä heidän ryhmässään ei ole tarvetta pienryhmätyöskentelylle, sillä kaikki lapset osaavat jonkin verran suomea.

Koko ryhmänä toimivissa ryhmissä oli yleensä yhteinen ohjattu aamu- tai päiväpiiri. Yhteisen piirin jälkeen toimintaa jatkettiin joko vapaan leikin muodossa tai yhteisellä toiminnalla, kuten ulkoilulla tai ruokailulla. Osa kasvattajista oli myös sitä mieltä, että pienryhmätyöskentely ei heidän ryhmässään onnistuisi, koska lapset tulevat niin eri aikoina päivähoitoon. Tämä nähtiin erityisesti ongelmana eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osalta. Kasvattajien onkin tärkeä keskustella vanhempien kanssa kasvatukseen liittyvistä asioista (Gonzalez-Mena 2008, 34).

Kuitenkin havaintojen mukaan suurin osa lapsista oli päivähoidossa kello yhdeksään mennessä.

Muistiinpano: Monikulttuuriset lapset tulevat niin tipoittain päiväkotiin, ettei meidän ryhmässä voida järjestää toimintaa pienryhmissä. Aamulla ei voi tietää, ketkä lapset ovat paikalla mihinkin aikaan.

Pienryhmätoiminnan esteinä todettiin olevan myös henkilökunnan resurssipula, mikä johtui joko päiväkodin sairaspöissaoloista, sijaisten puuttumisesta tai henkilökunnan vaihtuvuudesta. Tällöin ei ryhmällä riittänyt aikaa ja resursseja pienryhmien pitämiseen.

Leikki on lapsille ominainen tapa toimia ja leikin vahva asema päiväkotiryhmien toiminnassa näkyi selkeästi. Leikkiminen edistää lapsen kielenkehitystä, sillä lapsi oppii käsitteitä ja käytänteitä leikkiessään (Helenius & Korhonen 2011, 70). Kaikissa päiväkotiryhmissä oli lasten käytössä niin sanottuja leikkialueita, joissa sai leikkiä joko tiettyä leikkiä tai viedä sinne valittuja tavaroita leikkiä varten. Suurimmassa osassa ryhmiä oli käytössä niin sanottu leikkitalu. Leikkitalu on leikinvalintaan tehty talu, johon on laitettu kuvat tarjolla olevista leikeistä ja jokaisen leikin kohdalle on myös merkitty, kuinka monta lasta voi enimmillään osallistua leikkiin. Lapsen nimi tai kuva laitetaan sen leikin kohdalle, johon lapsi osallistuu. Kaikissa ryhmissä, joissa leikkitalu oli käytössä, saivat lapset pääosin itse päättää, mihin leikkiin he halusivat mennä. Kasvattajilla oli selkeästi kaksi erilaista näkökantaa leikkiin osallistumisesta. Noin puolet kasvattajista osallistui aktiivisesti leikkeihin ainakin pääosin, ja noin puolet eivät osallistuneet lasten leikkeihin lainkaan. Kuitenkin kasvattajan olisi hyvä olla mukana lasten leikeissä, jotta hän pystyy tarvittaessa tukemaan lasten leikkitaitojen ja kielen kehitystä (Halme 2011, 98). Kasvattajilla on myös tärkeä rooli niin yhteiskunnallisen demokratian toteuttajana kuin syrjäytymisen ehkäisijänäkin. Siksi kasvattajan on tärkeä osallistua lasten toimintaan ja näin taata, että jokainen lapsi pääsee mukaan toimintaan. (Talib ym. 2004, 13, 120.)

Toiminta lasten ja heidän perheidensä kanssa

Tutkimusaineiston analyysissä nousi selvästi esiin kasvattajien käsitykset lapsen identifikaatioprosessin tukemisesta. Lapsen identifikaatioprosessin tukeminen näkyy kasvattajien suhtautumisessa lapsen kasvun ja kehityksen tukemiseen, lapsen käyttämiin kieliin ja lasten perheisiin. Kasvattajien toiminnalla on vaikutusta lapsen identiteetin kehittymiseen, sillä identiteetti rakentuu ja muovautuu muilta saatavan palautteen perusteella ja se kehittyy erilaisissa sosiaalisissa prosesseissa (Talib 2002, 42).

Käsityksiä lapsen kasvun ja kehityksen tukemisesta

Niissä ryhmissä, joissa toimittiin pienryhmissä, pystyttiin parhaiten tukemaan lapsen identiteetin kehitystä. Tämä näkyi kasvattajien pedagogisessa toiminnassa esimerkiksi lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimisena. Tällöin kasvattaja vastasi lapsen aloitteisiin ja oli hyvin vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Hän myös antoi lapselle positiivista ja kannustavaa palautetta eri tilanteissa (katso luku 5.2). Pienryhmätoiminta mahdollisti hyvin toiminnan eriyttämisen esimerkiksi suomenkielen oppimisen näkökulmasta. Lerkkasen (2005, 124) mukaan opetuksen eriyttäminen on hyvä keino lasten erilaisten tarpeiden huomioimisessa.

Muistiinpano: Pienryhmätoiminnassa on kymmenen lasta. Yhteisen aloituksen jälkeen lapset siirtyvät pöytien ääreen askartelemaan. Ryhmän kasvattajat ohjaavat kädestä pitäen niitä lapsia, jotka eivät ymmärtäneet ohjeita tai osanneet toimia. Kaikki lapset pystyivät osallistumaan toimintaan, koska kasvattajat olivat lähettyvillä ja neuvoivat ja sanoittivat tilannetta.

Pienryhmässä kasvattajien ja lasten välinen vuorovaikutus oli pääosin intensiivistä ja monipuolista. Lapsen identiteetti kehittyy moninaisissa suhteissa ja vuorovaikutuksessa erilaisten sosiaalisten ja kulttuuristen ympäristöjen kanssa (Niemi 2007; Mäkinen 2011). Lasten monimuotoisuus pystyttiin huomioimaan niissä ryhmissä, joissa oli käytössä päivittäiset kiinteät pienryhmät, tai joissa pääosa toiminnoista tapahtui pienryhmissä. Tällöin kasvattajat osallistuivat aktiivisemmin myös lasten leikkeihin. Tämä vaikutti leikki-tilanteiden monipuolisuuteen

niin sisällöllisesti kuin kielellisestikin. Kulttuurisesti taitava kasvattaja uskoo kaikkien lasten ihmisarvoon ja mahdollisuuksiin (Gay 2000). Kasvattaja rikastutti leikkiä tarvittaessa tuomalla uusia elementtejä leikkiin, kuten puhetta ja ideoita. Kasvattajan läsnäolo myös lisää lasten innokkuutta osallistua leikkiin ja mahdollistaa monipuolisen sanaston ja käsitteiden käytön leikissä. (Halme & Vataja 2011, 25.)

Muistiinpano: Kasvattaja istuu lasten kanssa lattialla leikkimässä. Hän on paljon vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Hän tarttuu lasta kiinnostaviin asioihin ja sa-noittaa leikkiä, käyttää myös ilmeitä ja eleitä.

Osassa ryhmiä kasvattajat eivät osallistuneet lasten leikkeihin aktiivisesti juuri ollenkaan, mutta he olivat ryhmätilassa saatavilla, jos lapsille tuli heille asiaa. Tällöin kasvattaja puuttui leikkiin lähinnä vain riitatilanteissa. Tutkimuksen aikana vain muutamassa ryhmässä kasvattaja pedagogisesti ohjasi lapsia määrättyihin leikkeihin tai ohjasi, ketkä lapset leikkivät yhdessä. Lapset saivat siis pääosin itse valita haluamansa leikin leikkitaululta. Lapset myös usein sopivat etukäteen ystäviensä kanssa, mihin leikkiin he yhdessä menevät. Usein eri kieli- ja kulttuuritautiset lapset, joiden suomenkielen taito ei vielä ollut hyvä, hakeutuivat leikkimään yhdessä. He leikkivät pääosin leikkiä, jossa kieltä ei tarvittu. Edellytykset kielen oppimiselle on kuitenkin riittävä altistuminen kielelle ja vuorovaikutusmahdollisuudet kyseisellä kielellä (Haznedar 2015; Ahonen ym. 2014; Günther & Günther 2007). Koska aikuinen oli lähinnä valvomassa toimintaa yleisesti, jäi aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus leikkitalanteissa vähäiseksi. Opettajien tulisi Jokikon (2017) mukaan kehittää kulttuurisesti sensitiivisiä asenteitaan ja toimintatapojaan. Opettajan on tuettava kaikkia lapsia löytämään paikkansa yhteisössä. (Jokikokko 2017, 15.) Kun lapset olivat leikeissään, käyttivät kasvattajat tämän ajan keskustelemiseen ja akuuttien asioiden hoitamiseen. Kasvattajista vähintään yksi oli koko ajan paikalla ryhmässä, joten lapset pystyivät kääntymään tarvittaessa hänen puoleensa. Näin lasten keskinäisen leikki antoi kasvattajille mahdollisuuden tehdä muita töitä.

Muistiinpano: Kasvattaja kannattaa vapaan leikin –pedagogiikkaa. Hänen mukaansa lasten leikkiin ei ole hyvä sotkeutua..

Muistiinpano: Lapset leikkivät kotileikissä. Kasvattajat ovat keskenään aikuisten pöydän ääressä ja käyvät läpi asioita. Lapsilla tulee riitaa vähän väliä ja kasvattaja puuttuu tilanteeseen ristiriitatilanteessa. Osa lapsista ei osaa suomea vielä hyvin, joten väärinkäsityksiä tulee.

Niissä ryhmissä, joissa toimittiin koko ryhmänä, oli ohjattua toimintaa vähän. Lapsilla oli tällaisissa ryhmissä usein vapaata leikkiä, jolloin lapset hakeutuivat haluamiinsa leikkeihin. Ongelmana koko ryhmän yhdessä ollessa oli usein yleinen kova hälinä ja lasten levottomuus. Suurissa ryhmissä melu saattaa vaikeuttaa suomenkielen oppimista, sillä puheen kuuleminen ja ymmärtäminen vaikeutuu (Halme 2011,92). Yleensä koko ryhmän ollessa yhdessä oli kasvattajia paikalla pääosin yksi tai kaksi, jolloin lasten yksilöllinen ohjaus ei aina toteutunut. Monikulttuurisen opettajan on kyettävä itserefleksioon, sillä hän on pedagoginen vaikuttaja (Räsänen 2002; Ang 2010). Suurilla lapsiryhmillä on myös vaikutusta siihen, miten opetussuunnitelman tavoitteita pystytään toteuttamaan lapsiryhmässä. Mikäli lapsen kanssa ei pystytä käymään opeteltavia asioita läpi vuorovaikutuksellisesti ja syvällisesti, saattaa lapsen optimaaliset mahdollisuudet oppimiseen jäädä vaillinaisiksi. (Pramling Samuelsson ym. 2015. 1, 11.)

Käsityksiä lapsen kielistä

Lapsen kielellä tai kielillä on myös vaikutusta hänen identiteettinsä kehittymiseen (Nurmi ym. 2014, 41). Tutkimuspäiväkodeissa oli jokaisessa ryhmässä niin suomenkieltä äidinkielenään puhuvia lapsia kuin lapsia, joille suomi oli toinen tai kolmas kieli. Niissä ryhmissä, joissa erikielisiä lapsia oli alle 50 prosenttia, kiinnitettiin lasten suomenkielen kehitykseen ja tukemiseen pääosin hyvin huomiota. Pienryhmätoiminta oli monen kasvattajan mielestä oleellista kielen oppimisen näkökulmasta. Pienryhmissä oli sekaisin sekä suomenkielisiä lapsia että erikielisiä lapsia. Kielen ymmärtämisen ja puheentuottamisen tukena oli käytössä kuvia, kuvitettuja lauluja sekä konkreettisia esineitä ja mallintamista. Ympäristöllä ja virikkeillä on tärkeä rooli lapsen kielen kehitykselle (Korpilahti 2007,31.) Kielen oppiminen on tehokkaampaa, kun lapsen eri aisteja stimuloidaan oppimisessa (Günther & Günther 2007, 151). Toiminta oli suunniteltu niin, että lapsilla on mahdollisuus oppia kieltä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Myös kasvattajan selkeä ja rauhallinen puhe sekä hyvä vuorovaikutus lasten kanssa näkyi toiminnassa. (katso luku 3.1) Lapset oppivat parhaiten kieltä ryhmässä, jossa on toisia lapsia ja aikuinen tukee lasta tarvittaessa myös yksilöllisesti (Günther & Günther 2007, 129).

Muistiinpano: Ryhmä toimii pienryhmässä, seitsemän lasta paikalla. Kasvattaja käyttää toiminnan alkaessa paljon kuvia ja konkreettista näyttämistä. Hän puhuu rauhallisesti ja selkeästi ja on hyvin vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Hän ohjaa lapsia tarvittaessa yksilöllisesti. Varsinkin yksi lapsi tarvitsee paljon ohjausta. Kasvattaja varmistaa, että kaikki pääsevät osallistumaan toimintaan.

Monipuolisen vuorovaikutuksen seurauksena kasvattajat pystyivät tukemaan lasten kehittyviä suomenkielen taitoja, mikä tuli selkeästi esiin niin kasvattajien kanssa käydyissä keskusteluissa kuin havainnoissakin. Keskusteluissa tuli tällöin esiin tarkkoja huomioita yksittäisistä lapsista. Havainnoissa tuli esiin esimerkiksi, kuinka lapsen vuorovaikutustaitoja tuettiin kannustamalla, kehumalla tai antamalla aikaa rauhassa miettiä vastausta. Pienryhmätyöskentely mahdollistaa lapsen yksilöllisemmän huomioimisen ja lapsi oppii tehokkaammin (Halme 2011, 92). Kasvattajien on tärkeää tarttua lasten aloitteisiin, jotta vuorovaikutus ja keskustelut ovat lapselle merkityksellisiä (Gjems 2013).

Muistiinpano: Kasvattaja pitää lapsille pienryhmää. Hän kertoo lapsille eläinsatua. Hän käyttää kuvia ja konkreettisia esineitä puheensa tukena. Lapset seuraavat kiinnostuneena mukana. Kasvattaja seuraa lasten reaktioita ja on paljon vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Hän kertoo tarinaa, ja kysyy lapsilta välillä kysymyksiä. Hän puhuu rauhallisesti ja käyttää selkeää suomea. Tuokiossa lapset saavat koskea esineitä sekä pääsevät myös itse toimimaan ja puhumaan.

Kasvattajat pystyivät suunnittelemaan toimintaa hyvin lasten tarpeita vastaavaksi pienryhmissä. Pienryhmissä toimiessaan kasvattajat myös tarttuivat herkästi lasten kiinnostuksen kohteisiin, mikä edistää kielen oppimista (Günther & Günther 2007, 151). Kasvattajan on myös huolehdittava, että hän tarjoaa lapsille erilaisia kielenkäyttötilanteita monipuolisesti päivän aikana, sillä kieli kehittyy näissä arjen tilanteissa (Halme 2011, 93).

Niissä ryhmissä, joissa toimittiin pääosin koko ryhmänä, jäi yksittäisten lasten tukeminen vähäisemmäksi. Kasvattajat olivat yksittäisten lasten kanssa vähän vuorovaikutuksessa, joten suomenkielen käyttö jäi lapsen itsensä varaan. Jos ryhmässä oli yli 50 prosenttia äidinkielenään muuta kuin suomea puhuvia lapsia, pyrittiin osassa ryhmiä jakautumaan suomenkielen taidon mukaisiin ryhmiin ainakin kerran tai kaksi viikossa. Tällöin toimintaa siis haluttiin eriyttää suomenkielen taidon mukaan. Vaikka moni kasvattaja toi keskusteluissa esiin, että hän oli suunnitellut tällaisten S2-tuokioiden pitämistä, toteutui näiden pienryhmän pitäminen

tutkimuksen aikana käytännössä vain muutamassa ryhmässä. Nämä ovat samansuuntaisia tuloksia kuin Gjemsin (2013) sai tutkimuksessaan, jossa opettajien puheessa esiintuomat toimintatavat eivät näkyneet käytännön työssä. Muutamassa ryhmässä kasvattajat olivat päätyneet pitämään aamu- tai päiväpiirin kahdessa noin kymmenen lapsen ryhmässä, jolloin toiseen ryhmään kuuluivat suomea äidinkielenään puhuvat lapset ja toiseen ryhmään kaikki eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset. Lapsen kielen kehittämisessä on kasvattajilla ja muilla lapsilla yhtä suuri rooli. Lapsi oppii kieltä parhaiten heterogeenisessä virikkeellisessä kieliympäristössä. (Günther & Günther 2007, 139.) Lisäksi nykyään kasvatuksen pitäisi olla kansalliset ja kulttuuriset rajat ylittävää. Moniarvoisuus edellyttää sosiokulttuurista sopeutumista sekä valtaväestöltä että vähemmistöryhmiltä. (Laine 2014, 7.)

Espoossa on käytössä suomenkielen kehityksen seurantaan lomakkeisto, jota kasvattajan pitäisi päivittää vähintään kaksi kertaa vuodessa. Lomakkeistoon kuuluu myös oman äidinkielen seurantalomake, joka täytetään vanhempien kanssa yhdessä noin kerran vuodessa. Kieliä seurataan rinnakkain, sillä tutkimusten mukaan vahva äidinkiellentaito vaikuttaa myös muiden kielten kehittymiseen (Cummins 2000). Huomioitavaa on, että vain alle puolet tutkimukseen osallistuneista kasvattajista seurasivat lasten suomenkielen kehittymistä säännöllisesti ja systemaattisesti lomakkeen edellyttämällä tavalla. Syyksi kasvattajat mainitsivat, että heillä ei ole aikaa havainnoida ja dokumentoida lasten kielitaitoa tai että heillä on vaikeuksia arvioida kielitaidon tasoa. Suurin osa kasvattajista oli keskustellut vanhempien kanssa lapsen äidinkielistä ja kirjannut tiedot lomakkeeseen. Muutama kasvattaja oli opetellut vanhempien avustuksella joitain lapsen äidinkielisiä sanoja ja käytti niitä lapsen kanssa kommunikoidessaan. Kasvattajan pitää arvostaa lasten äidinkieliä ja olla kiinnostunut niistä (Halme & Vataja 2011, 17.) Kuitenkin osa kasvattajista ei tiennyt, mitä kieliä kunkin lapsen kotona puhuttiin.

Muutama kasvattaja oli huolissaan lapsen vanhempien puhumasta huonosta englannista. Heidän mielestään vanhemmat eivät puhuneet oikeaa englantia, ja myös lapsi oli oppinut tämän väärän tavan puhua englantia. Kaikilla näillä perheillä oli englannin lisäksi jokin muu kieli käytössä kotona. On huomioitava, että

esimerkiksi monissa Afrikan maissa on vuosien mittaan kehittynyt englannin kielestä eri muotoja, jotka ovat näissä virallisesti hyväksytyjä kieliä (Stavans & Hoffmann 2015, 107). Täten kasvattajien syytä pohtia, miten he esimerkiksi suhtautuvat erilaisiin tapoihin puhua englantia (Ang 2010, 50).

Muistiinpano: Kasvattajat ovat huolissaan, että X:n äidin puhuma englantia on kankeaa ja outoa, eikä kuullosta oikealta englannilta. He eivät ole ihan varmoja, onko englantia perheen ainoa käytössä oleva kieli. Heidän mukaansa lapsi X ei puhu myöskään hyvää englantia vaan kieli on kankeaa.

Osa kasvattajista oli huolissaan, että lapset puhuvat päiväkodissa keskenään englantia. Heidän mielestään englanninkielen oppiminen ja käyttäminen liittyi liian tablettien käyttöön kotona. Suurin osa heistä oli puhunut huolestaan myös vanhempien kanssa. Kasvattajat olivat pyytäneet vanhempia rajoittamaan lastensa tablettien käyttöä ja kehottaneet heitä käyttämään mieluummin omaa äidinkieltään iltaisin kotona. Vanhempien on hyvä tietoisesti tukea lapsen kielellistä kehitystä käyttämällä omaa kieltään monipuolisesti esimerkiksi tarinoimalla, laulamalla ja loruilemalla (Teiss 2007, 23).

Muistiinpano: Kasvattajat kokevat, että ongelmana on nykyään tablettien runsas käyttö kotona. Lapset oppivat englantia ja käyttävät sitä myös päiväkodissa leikeissä.

Muistiinpano: Osa lapsista puhuu leikissä keskenään englantia. Kommunikointi englanniksi helpottaa yhteistä leikkiä.

Muutama kasvattaja oli sitä mieltä, että ryhmässä olevat samaa äidinkieltä puhuvat lapset eivät saa käyttää omaa äidinkieltään esimerkiksi leikeissä. Toisaalta osa kasvattajista näki, että lapsen äidinkieltä puhuva työntekijä on hyvä tuki lapselle varsinkin päivähoidon aloitusvaiheessa. Turvallisuuden tunteen kehittymisen kannalta on hyvä, jos lapsi saa turvaa päivähoitoa aloittaessaan samaa kieltä puhuvilta työntekijöiltä tai lapsilta (Halme & Vataja 2011, 19).

Yhteistyö vanhempien kanssa

Suurin osa kasvattajista koki, että yhteistyö vanhempien kanssa sujui pääosin hyvin. Kasvattajien on tärkeä keskustella vanhempien kanssa lapsen kasvatuk-

seen liittyvistä erilaisista teemoista (Gonzalez-Mena 2008). Osa kasvattajista puhui aktiivisesti vanhempien kanssa esimerkiksi lapsen päivähoitoon tulon yhteydessä, mikäli heillä oli jokin yhteinen kieli. Kasvattajat keskustelivat vanhempien kanssa myös, mikäli heillä oli herännyt huoli lapsen jostain kehityksen osa-alueesta. Kasvattajilla oli kokonaisuudessaan matala kynnyks ehdoittaa vanhemmille tuen hakemista päiväkodin ulkopuolisilta yhteistyökumppaneilta, mikäli se nähtiin tarpeelliseksi. Täten moni eri kieli- ja kulttuuritaustaisista lapsista oli joko terapia- palveluiden asiakkaita tai käyneet arviossa terapian tarpeesta. Esimerkiksi moni kasvattaja oli huolissaan lasten suomenkielen kehityksestä, jolloin he kehottivat vanhempia viemään lapsen puheterapeutin arvioon. Myös vanhempien huolta lapsen äidinkielen kehityksestä pohdittiin tarvittaessa yhdessä vanhempien kanssa ja myös äidinkielen arviointiin haettiin ulkopuolista apua esimerkiksi puheterapeutilta. Näin kasvattajat edesauttoivat, että lapsi saa tarvitsemaansa tukea kasvuunsa ja kehitykseensä aikaisessa vaiheessa. Kasvattajien tulisi kuitenkin aina varmistaa, että lapsi on viettänyt tarpeeksi aikaa suomenkielisessä vuorovaikutuksellisessa ympäristössä, jotta kielellä on ollut mahdollisuus kehittyä (Korpilahti 2007, 31).

Muistiinpano: Kasvattajalla on huoli X:n suomenkielen kehityksestä. Puheterapeutin arvioinnin mukaan lapsen suomenkieli on kehittynyt normaalisti. Silti kasvattajalla on edelleen huoli kielestä.

Suurimmaksi ongelmaksi eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten perheiden kanssa nähtiin, että lapset tuotiin päivähoitoon aamuisin melko myöhään ja he olivat muutenkin epäsäännöllisesti päivähoidossa. Kasvattajien mukaan aktiivisin toiminta päiväkodissa tapahtuu aamupäivisin, joten eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset jäävät usein ohjatuista tuokioista pois.

Muistiinpano: Kasvattajat ovat kehottaneet vanhempia tuomaan lapsia aikaisemmin päiväkotiin, jotta lapset pääsisivät mukaan leikkeihin ja toimintaan.

Myös kasvatuskäytännöistä saattoi vanhempien kanssa olla eri näkemyksiä. Muutama kasvattaja oli sitä mieltä, että monikulttuuriset vanhemmat eivät aseta tarpeeksi rajoja lapsilleen. On hyvä muistaa, että nykytutkimuksen mukaan ihmisten arvoihin ja asenteisiin ei vaikuta pelkästään eri kulttuurit vaan niihin vaikuttavat myös erilaiset tilanteet ja jokaisen oma henkilökohtainen historia (Dervin

& Keihäs 2013). Kasvattajien mukaan eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset ovat rajattomampia kuin kantasuomalaiset. Tämä näkyi heidän mielestään eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten vilkkautena, rajattomuutena ja omaehtoisuutena. Kasvattajat perustelivat näkemystään monikulttuuristen vanhempien erilaisilla tavoilla kasvattaa lapsia. Vaikka kunnioitus eri tapoja kohtaan on kasvatuksessa tavoitteena, ei sitä aina ole helppo noudattaa käytännössä. Valtavirtaa edustava kasvattaja näkee usein omasta tavastaan eroavat tavat toimia vähempiarvoisina tai vääränlaisina. (Gonzalez-Mena 2008, 13.)

Muistiinpano: Kasvattajan mukaan ongelmana on ajoittain lapsien rajattomuus, johtuen siitä, että vanhemmat eivät aseta rajoja lapsille. Kasvattaja pohtii, onko se kulttuurikysymys, sillä hänen mielestään monikulttuurisissa perheissä on enemmän lasten mielen mukaan toimimista kuin suomalaisissa perheissä.

Kasvattajien näkemykset omasta työstään

Keskusteluissa tuli selvästi esiin, että kasvattajilla on erilaiset käsitykset työstään päiväkotiryhmässä. Osa kasvattajista koki, että arki sujuu, vaikka välillä on haasteita. Nämä kasvattajat näkivät työnsä pääosin positiivisesti. He pohtivat omaa toimintaansa ja miettivät myös yhdessä, mitkä olisivat parhaita menetelmiä, jotta pedagogiikka toteutuu parhaiten. He keskustelevat aktiivisesti ryhmän toiminnan hyvin toimivista asioista, mutta ottavat esiin myös haasteita ja etsivät niihin ratkaisuja.

Muistiinpano: Kasvattaja pohtii, pitäisikö muutamalle lapselle järjestää leikki-ryhmä, jotta heidän leikkitaitonsa kehittyisivät. Hän pohtii, mikä ajankohta päivästä sopisi parhaiten. Hän kysyy minulta, voisinko osallistua tämän leikkiryhmän suunnitteluun ja toteutukseen.

Osa kasvattajista taas näki, että työ on haastavaa lähes päivittäin. Koska päiväkotien lapsiryhmät ovat nykyään yhä monimuotoisempia, haastaa se kasvattajat pohtimaan, miten lasten tarpeet tulisi huomioida (Paavola 2011, 90.) Jos lapsiryhmässä oli yli puolet eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia, koettiin työ aika ajoin turhauttavaksi ja raskaaksi. Kun ryhmässä oli paljon eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia, tuli lapsille useammin riitaa ja väärinkäsityksiä varsinkin vapaassa lei-

kissä. Tämä todettiin usein johtuvan lasten riittämättömästä suomenkielen taidosta. Osa kasvattajista oli sitä mieltä, että eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten määrä pitäisi olla paljon alle puolet ryhmän lapsimäärästä. Tällöin lapset saisivat enemmän tukea suomenkielen kehitykseen muilta lapsilta. Lapsen oppimisessa on vertaisryhmän tuella merkitystä, mutta tutkimusten mukaan kasvattajien ja lasten välinen vuorovaikutus on oppimisen kannalta oleellisempaa (Halme 2011, 97).

Ryhmissä, joissa oli yli puolet eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia, oli kasvattajilla usein myös haasteita ryhmän hallinnassa, mikä näkyi ryhmässä lasten levottomuutena sekä kovana metelinä. Kasvattajat kokivat, että lapset ovat omaehtoisia ja rajattomia ja siksi suunniteltua ohjattua toimintaa ei pystytty aina toteuttamaan. Lapselle voi tulla ristiriitainen olo, mikäli päiväkodin arvot ja käytännöt eroavat paljon lapsen kodin arvoista ja käytännöistä (Niemi 2007, 10). Usein haasteeksi koettiin eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset, jotka eivät keskittyneet yhteiseen toimintaan. Tällaisissa ryhmissä kasvattajat kokivat tarvitsevänsä myös paljon ulkopuolista tukea pedagogiikan suunnittelussa ja toteutuksessa. Apua pyydettiin esimerkiksi konsultoivalta erityislastentarhanopettajilta tai S2-lastentarhanopettajalta, joita voi pyytää käymään ryhmässä tarvittaessa. Kasvattajat olivat pyytäneet heiltä tukea esimerkiksi pienryhmätoiminnan toteutuksessa, kuten leikkikerhon tai kielikerhon suunnittelussa ja toteutuksessa. Kaikki apu lasten leikeissä ja toiminnoissa oli kasvattajien mielestä tervetullutta.

Muistiinpano: Kasvattaja toimii seitsemän lapsen kanssa pienryhmässä, jossa on yli puolet eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia. Lapset eivät ole kiinnostuneet kasvattajan suunnittelemaasta tuokiosta (päivästä, päivämäärästä ja säästä), vaan he touhuavat omiaan tai puhuvat keskenään. Kasvattaja turhautuu selvästi, mutta yrittää jatkaa sitkeästi. Lopulta hän toteaa minulle ”Tämmöistä tää on, ei näiden kanssa voi tehdä mitään”.

Keskustelumuistiinpano: Yksi kasvattajista sanoo minulle hyvä, kun tulit käymään, sillä nyt näet, kuinka rankka ja haastava tämä lapsiryhmä on. Hän kertoo olevansa täysin puhki.

Haasteille työskentelyssä löytyi muitakin selityksiä. Osa kasvattajista otti esiin keskusteluissa, että haasteet lapsiryhmän toiminnassa johtuvat osittain tiimin yhteistyön ongelmista. Haasteena saattoivat olla erilaiset näkemykset toiminnan

pedagogiikasta, kuten pienryhmätyöskentelystä. Myös henkilökunnan sairaspöissaoloilla ja vaihtuvuudella oli selkeästi vaikutusta siihen, kuinka raskaaksi työ koettiin. Tällöin vastuu toiminnasta koettiin kasautuvan lapsiryhmässä pisimpään työskennelleen kasvattajan tai yksittäisen kasvattajan kannettavaksi. Tämä näkyi myös lapsiryhmien toimintaa havainnoitaessa.

Yhteenveto

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni ”Minkälaisia käsityksiä kasvattajilla on monimuotoisessa lapsiryhmässä työskentelystä havainnoinnin perusteella” löytyi tutkimuksessani kolme eri pääteemaa. Käsitykset monimuotoisuudesta ilmenevät ensinnäkin kasvattajien tavasta organisoida päivän toimintaa, toiseksi tavasta kohdata lapsi ja lapsen perhe. Kolmantena teemana aineistosta nousi kasvattajan näkemykset omasta työstään monimuotoisessa lapsiryhmässä.

Kasvattajat suunnittelivat päivän struktuurin ja toiminnan pitkälti omien henkilökohtaisten kasvatuskäytäntönsä perusteella. Noin puolet näki, ettei toiminnan eriyttäminen ollut tarpeellista. Kaikille lapsille sopi heidän mielestään sama pedagogiikka ja samanlainen kohtelu. Kuitenkin lasten tasa-arvoisen kohtelun takaamiseksi tulisi kasvattajilla olla käytössään erilaisia käytäntöjä lapsiryhmässään (Paavola & Talib 2010, 28–29.) Näin lasten yksilöllisiä tarpeita ei huomioitu toiminnan suunnittelussa. Kasvattajilla puuttuu usein taitoja toimia monimuotoisessa ympäristössä, jolloin he usein sivuuttavat moninaisuuden sanomalla, että kaikki lapset ovat samanlaisia (Paavola 2011; Ang 2010). Tutkimusten mukaan lasten oppiminen ja kieli eivät saa optimaalista tukea isoissa lapsiryhmissä (Pramling Samuelsson ym. 2015).

Noin puolet kasvattajista taas oli strukturoinut päivän niin, että he toimivat pienryhmissä. Tällöin lasten yksilölliset tarpeet pystyttiin ottamaan toiminnassa huomioon. Toiminnan fokus oli näissä ryhmissä kasvattajan ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa ja lapsen kasvun ja kehityksen tukemisessa. Lapsen ja kasvattajan välinen merkityksellinen vuorovaikutus ovat tärkeitä luottamuksen ja turvallisuuden tunteen kehittymiselle, ja se vaikuttaa myös lapsen identiteetin kehitykseen (Nurmi 2014; Kronqvist & Kumpulainen 2011). Gjemsin (2013) tutkimuksen

mukaan kasvattajien on tärkeää tarttua lasten aloitteisiin, jotta vuorovaikutus ja keskustelut ovat lapselle merkityksellisiä.

Kasvattajien mielestä suomenkielen käyttö päivähoitossa oli tärkeää. Lapsen kielitaito nähtiin usein koostuvan vain suomenkielen taidosta. Täten lasten kielitaitoa ei nähty kokonaisuutena, joka koostuu perheen kielestä tai kielistä ja suomenkielestä. Moni kasvattaja koki hämmennystä, jos lapsen perheessä oli käytössä useita kieliä. Heidän oli selkeästi vaikea hyväksyä monikielisyyttä ja eri kielten käyttöä luonnollisena asiana. (katso alaluku 3.3) Monikielisissä perheissä eri kielten asema on herkkä muutoksille riippuen kielitilanteiden ja ympäristön vaikutuksesta (Rakkolainen-Sossa 2015). Aineistossa oli havaittavissa melko vahvana käsitys, että lapsella pitäisi olla yksi äidinkieli ja lapsen on tärkeä oppia päivähoitossa suomea toisena kielenä. Tällaisessa ajattelutavassa näkyy selkeästi, että kasvattajat edustivat valtakulttuuria ja -kieltä. Tämä vaikuttaa heidän omaan ajatteluunsa, sillä usein omia kulttuurisia käytänteitä pidetään normaaliuden mittana. (Paavola 2011, 90; Ang 2010, 50).

Yhteistyö vanhempien kanssa sujui aineiston perusteella pääosin hyvin. Tällöin vanhempien kanssa keskusteltiin tarvittaessa lapsen päivähoitoon liittyvistä asioista. Osa kasvattajista oli esimerkiksi pyytänyt vanhempia tuomaan lapsensa aikaisemmin ja säännöllisemmin päivähoitoon, jotta lapsi pääsisi osallistumaan aktiiviseen toimintaan. Toisaalta osa kasvattajista koki lasten epäsäännölliset hoitoajat ongelmiksi, mutta eivät ottaneet asiaa esiin vanhempien kanssa. Muutama kasvattaja koki, että eri kieli- ja kulttuuritaustaiset vanhemmat eivät pidä tarpeeksi kuria lapsilleen. Tällöin vanhempien kanssa saattoi olla erimielisyyksiä kasvatuskäytännöistä, kuten rajojen asettamisesta. Kasvattajien on hyvä keskustella vanhempien kanssa kasvatukseen liittyvistä teemoista ja tiedostaa, että näkemykset kasvatuksesta eivät johdu vain kulttuurisista eroista (Gonzalez-Mena 2008, 34). On siis tärkeää tiedostaa, että jokaisen erilaisen kulttuurin sisältä löytyvät samanlaiset ääripäät kuin valtaväestössäkin. Taito sietää epävarmuutta ja kyky kuunnella ja kysyä ovat tärkeitä elementtejä kulttuurienvälisessä kasvatuksessa (Dervin & Keihäs 2013, 105, 147; Gonzales-Mena 2008, 34).

9.2 Kasvattajien yhdessä muodostamia käsityksiä monimuotoisuudesta videofilmin pohjalta

Vastaan tässä alaluvussa toiseen tutkimuskysymykseeni, eli minkälaisia käsityksiä kasvattajat yhdessä muodostavat monimuotoisuudesta katsomansa videofilmin pohjalta. Luettuani aineistoa useaan kertaan läpi tarkkaan pohdiskellen otin lähempään analyysiin vain tutkimuskysymykseni ja tutkimustehtäväni kannalta oleellisen aineiston. Analysoin fokusryhmäkeskusteluiden aineistoa pääosin moniäänisyyden näkökulmasta. Tarkastelin keskustelujen kulkua myös keskustelijoiden yhteisen diskurssin näkökulmasta ja pidin mielessä keskusteluihin vahvasti liittyvän kontekstisidonnaisuuden. Myös se, miten minä valitsin, rajasin ja tulkitsin tutkimuksen eri elementtejä, vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin (katso Pynnönen 2013, 13). Minulle tutkijana oli määräävin ja tärkein aineiston tarkastelunäkökulma tutkimuskysymykseni ja tutkimustehtäväni.

Fokusryhmäkeskusteluiden aineistosta nousi esiin monia erilaisia minä-positioita, joista valitsin tarkastelun kohteeksi tutkimuksen kannalta oleellisimmat (Aveling ym. 2015, 676). Tutkimuskysymykseni näkökulmasta tärkeimpiä minä-positioita olivat: Minä lastentarhanopettajana, Minä lapsen identiteetin kehityksen tukijana ja Minä epätäydellisenä lastentarhanopettajana (katso alaluku 7.3.2, Taulukko 1). Samoin sisäisiä toisia ääniä oli monia, mutta analyysin tuloksena tärkeimmiksi nousivat: Eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi, Opettaja luokassa ja Opetuksen taustatekijät (katso alaluku 7.3.2, Taulukko 2). Tarkastelen minä-positioita ja sisäisiä toisia ääniä kolmesta eri näkökulmasta. Näkökulmat ovat: minä-positioiden välinen suhde toisiinsa, sisäisten toisten äänien välinen suhde ja minä-positioiden suhde sisäisiin toisiin ääniin. Lopuksi teen yhteenvedon näistä tuloksista, jolloin vastaan toiseen tutkimuskysymykseeni.

Sisäisten minä-äänien välinen vuorovaikutus

Aineistosta nousseet sisäiset minä-positiot olivat ”Minä lastentarhanopettajana”, ”Minä epätäydellisenä lastentarhanopettajana” ja ”Minä lapsen identiteetin kehityksen tukijana”. Kahdessa ensimmäisessä positiossa käsitellään lastentarhanopettajan ammatillista osaamista ja pedagogista toimintaa eli ne liittyvät läheisesti opettajan ammatti-identiteettiin. Nämä positiot kuvaavat lastentarhanopettajien kasvatuksen arvopohjaa sekä todellista tai kuviteltua toimintaa monimuotoisessa lapsiryhmässä. Kaikilla keskustelijoilla oli selkeä näkemys, minkälaista toiminnan monimuotoisessa lapsiryhmässä pitää olla, jotta se on lapsen näkökulmasta pedagogisesti oikein ja tasa-arvoista. Tämä tuli eri dialogeissa selkeästi esiin. Täten lastentarhanopettajien kulttuurienvälinen kompetenssi näyttäytyi keskusteluissa olevan vahvalla pohjalla. Kulttuurienvälinen kompetenssin perustana on Coulbyn (2006) mukaan eettinen toiminta ja toiseuden kunnioittaminen.

5E: ”Ett just se, ett miten saataisiin madallettu sitä kynnystä, että miten se uskaltaa, vaikk ois epävarma siit omasta ilmaisusta ja kyvystään kertoa asioita. Niin miten me saataisiin rohkaistuu (lasta) siihen.”

3C: ”Niin että ne lapset, jotka osaa sen, sen tota vallitsevan kielen, joka meillä nyt on suomenkieli, että ne lapset vois tukea ja niinku olla siinä mallina, positiivisella tavalla mallina niille lapsille, jotka vielä harjottelee suomenkieltä, että....”

Keskusteluissa viisi kuudesta lastentarhanopettajasta puhui omasta toiminnastaan myös kriittiseen sävyyn, jolloin he reflektoivat omaa toimintaansa dialogissa ”Minä epätäydellisenä lastentarhanopettajana” äänellä. He peilasivat omaa toimintaansa siihen, miten he ottivat huomioon erilaiset lapset ja miten he vastasivat lasten erilaisiin tarpeisiin. Kahdessa keskustelussa oli dialogin aikana havaittavissa selkeästi, miten pohdiskelu ja itsereflektio johti uudenlaisen ajattelun ja oivalluksen syntymiseen. Monikulttuurinen toimintaympäristö edellyttää Paavolan (2011, 90) mukaan kasvatusyhteisöltä arvojen ja asenteiden tarkkaa pohtimista, jotta kasvattajat tiedostavat omat asenteensa erilaisuutta kohtaan. Yhdessä keskustelussa pohdintaan ja itsereflektioon ei päästy dialogin tasolla, vaan se jäi toisen keskustelijan hetkelliseksi yksipuoliseksi pohdiskeluksi. Toinen keskustelija ei huomionnut reflektoivaa ääntä, joten ääni katosi. Monikulttuurisen opettajan on kuitenkin kyettävä itsereflektioon, sillä hän on pedagoginen vaikuttaja (Ang 2010; Räsänen 2002; Gay 2000). Lisäksi opettajan olisi tärkeä kehittää kulttuurisesti

sensitiivisiä asenteita ja toimintatapoja, jotta hän pystyisi kohtaamaan ihmisiä, joiden arvot ja uskomukset ovat erilaisia kuin hänellä itsellään (Jokikokko 2017, 15).

Kolmas minä-positio liittyy siihen, miten lastentarhanopettaja tukee lapsen identiteetin kehitystä. Tämä ääni on ymmärtäväinen ja puhuu lapsen tasa-arvoisen kohtelun puolesta. Lapsen tarpeiden huomioiminen oli kaikissa dialogeissa vahvasti läsnä ja se nähtiin jokaisen lapsen oikeutena (katso alaluku 5.2). Niissä dialogeissa, joissa epätäydellisen lastentarhanopettajan ääni reflektoi toimintaansa, oli havaittavissa myös anteeksipyytävää sävyä lasta kohtaan. Tällöin selkeästi tiedostettiin, että oma toiminta ei ole aina ollut lapsen kannalta oikeudenmukaista. Kuitenkin epätäydellisten lastentarhanopettajien äänissä oli lupaus oman toiminnan kehittämisestä. Eräässä minä-positioiden dialogissa oli lapsen identiteetin tukeminen vahvasti läsnä, mutta omaa toimintaa kuvailtiin kuitenkin lähinnä hypoteettisissa ihannetilanteissa. Tällöin oman toiminnan kriittinen tarkastelu jäi lähes puuttumaan.

Sisäiset toiset äänet

Tutkimusaineiston analyysissä esiin tulleet sisäiset toiset äänet olivat Eri kieli- ja kulttuuristaustainen lapsi, Opettaja luokassa ja Opetuksen taustatekijät. Eri kieli- ja kulttuuristaustaisen lapsen ääni nousi esiin dialogeissa niin yleisellä tasolla kuin videofilmiinkin peilaten. Opettaja luokassa ääni liittyi myös osittain videofilmin opettajaan, mutta myös opettajaan yleisellä tasolla. Opetuksen taustatekijöillä viitattiin opetuksen ja varhaiskasvatuksen päättäjiin ja hallintoon. Lisäksi taustatekijöihin kuuluivat opetukselle annetut puitteet, joissa kasvatustyötä tehdään, kuten lapsiryhmien koostumus, lapsimäärä ja kasvattajien määrä. Taustatekijöihin kuului myös opettajankoulutuksen antamat valmiudet monimuotoisten lapsiryhmien opettamiseen.

Puhuttaessa eri kieli- ja kulttuuristaustaisen lapsen äänellä oli dialogin fokus- sessa lapsen kieleen ja kieliin liittyvät tekijät, lapsen ulkopuolisuuden kokemukset ja kuinka lapsi on opetuksessa oikeastaan olosuhteiden uhri. Vieraskielisessä ympäristössä olevan lapsen näkökulma toi dialogiin hyvin empaattisen ja joskus

jopa säälivän sävyn. Keskusteluissa eläydyttiin vahvasti videofilmissä olevan lapsen kokemuksiin vieraskielisessä ympäristössä. Lapselle vaadittiin oman äidinkieliä tukea, sillä hän ei vielä osannut valtakieltä eli englantia. Tällöin keskustelussa pohdittiin eri vaihtoehtoja tuelle, kuten oman äidinkielen tukilapsi, materiaalin kääntäminen lapsen äidinkielelle. Tutkimusten mukaan vähemmistöryhmistä tulevat lapset voivat kokea kulttuurisokin aloittaessaan koulun tai päiväkodin, mikäli niiden kulttuuri- ja kieliympäristö poikkeaa suuresti heidän kotiympäristöstään (Saracho & Martinez-Hancock 2007, 44).

Sitten keskusteluissa siirryttiin oman päiväkodin kontekstiin, jolloin eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen äänellä puhuivat oman lapsiryhmän lapset. Valtakielen eli suomenkielen kehityksen tukeminen nousi keskusteluissa esiin tärkeänä. Keskusteluissa oivallettiin, minkälaisiin erilaisiin hämmentäviin tilanteisiin lapset päivän aikana joutuvat, koska eivät ymmärrä kaikkea, eivätkä osaa toimia ”oikealla” tavalla. Tällöin keskusteluissa nousi esiin myös pohdiskelu lapsen taustasta ja perheestä. Päiväkotia voidaan nähdä lapsen yhtenä sosiaalisena toimintaympäristönä, jolloin tarkastelun kohteeksi voidaan ottaa lapsen vuorovaikutus muiden lasten ja kasvattajien kanssa. Olennaista tällöin on huomioida, että lapsen kehitys ei tapahdu tyhjiössä vaan sen juuret ovat aina ympäristöllisessä kontekstissa. (Bronfenbrenner 1979; Bronfenbrenner 1981.) Eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen tarpeiden huomioiminen nousi dialogeissa selkeästi esiin (katso alaluku 5.3). Tällöin keskusteluissa oli havaittavissa myös asiantuntijan ääniä. Keskusteluissa mietittiin konkreettisia menetelmiä, joilla opettaja olisi voinut lasta tukea, kuten kuvien käyttö ja yksilöllinen ohjaus. Kaikki keskustelijat ovat monimuotoisten lapsiryhmien lastentarhanopettajia, mikä näkyi keskustelun luonteessa.

1A: ”Niin, että jotenkin vähän yksin se poika siinä jäi. En tiedä, etteikö sillä opettajalla ollut enemmän resursseja sitä poikaa tukea ja auttaa. Vai, kenties järjestää sille yksilöllistä ohjausta.”

3C: ”...Niin miksei tavallaan se opettaja voisi kääntää espanjaksi sitä testiä.”

Dialogeissa tuli selkeästi esiin opettajan roolin tärkeys, kun lapsi joutuu uuteen ympäristöön. Lapsi voi kokea kriisin joutuessaan vieraiden kulttuuristen käytänteiden keskelle ja kohdatessaan kodistaan erilaisen arvomaailman (Niemi 2007, 10). Opettaja luokassa ääni näyttäytyi osin välinpitämättömänä ja hänen toimintansa nähtiin epätasa-arvoisena. Dialogin äänet olivat ristiriitaisia, koska opettaja

luokassa ääni oli epäempaattinen ja jopa välinpitämätön, kun taas lapsen äänen sävy oli anova ja huomiota hakeva. Opettaja nähtiin omaan opetukseensa keskittyneenä, jolloin valtakieltä osaamattoman lapsen hämmennys ja tuen tarpeet jäivät huomiotta (katso alaluku 4.3). Opettajan toimintaa kritisoitiin keskusteluissa myös siitä, ettei hän ohjannut muita lapsia ymmärtämään ja tukemaan valtakieltä osaamatonta poikaa. Lapsilla on potentiaalista kykyä käsitellä erilaisuutta, mitä kasvattajien ei tulisi aliarvioida (Baldock 2010, 104) ja monikulttuurisuuskasvatuksen tulisi

F6: ”Niin, että voisihan se opettajakin puhua niille lapsille, että täällä on tää poika, mutta hän ei vielä osaa tätä meidän kieltä, mutta hän opettelee. Ja autetaan yhdessä, että tulis se semmoinen yhteisöllisyys.”

Kahdessa dialogissa opettajan toimintaa myös osittain puolusteltiin, sillä hänet nähtiin riittämättömien resurssien ja riittämättömän koulutuksen uhrina. Dialogien pääpaino siirtyi tällöin syyttämään varhaiskasvatuksen ja opetuksen taustatekijöitä liian suurista lapsiryhmistä ja liian vähäisistä resursseista. Keskusteluissa vaadittiin tällöin kasvattajilla enemmän resursseja järjestää yksilöllistä tukea erilaisille lasten tarpeille. Nykyisiä luokkakokoja ja päiväkotiryhmien kokoja pidettiin liian suurina. Keskusteluissa todettiin myös, että opettajankoulutuksen antamat valmiudet monimuotoisessa lapsiryhmässä työskentelyyn ovat riittämättömiä. Tämä on samansuuntainen tulos kuin Laynen & Dervinin (2016) ja Angin (2010) tutkimuksissa saatiin.

Minä-positioiden suhde sisäisiin-toisiin ääniin

Kahdessa minä-positioiden ja sisäisten toisten äänien välisisissä dialogissa peilattiin sisäisten toisten ääniä omaan opettajuuteen ja lasten identiteetin tukemiseen. Tällöin dialogeissa vahvistui näkemys, ettei kukaan keskustelijoista ole mielestään täydellinen lastentarhanopettaja. Keskustelijoiden äänten vuoropuhelu näkyi dynaamisena ja toisiaan vahvistavana ja tukevana. Täten minä-positioiden suhde sisäisiin-toisiin ääniin oli pääosin reflektointia. Esimerkiksi keskusteltuaan opettajan toiminnasta luokassa videofilmissä he siirtyivät refleктоimaan omaa toimintaansa omassa lapsiryhmässään. Dialogissa kuului monipuolisesti oman toiminnan ja eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen sekä opettaja luokassa

äännten vuoropuhelu. Äännten sävy muuttui omaa toimintaa kriittisesti reflektivaksi, kun keskustelijat siirsivät puheensa heidän omaan toimintaansa erikielisten lasten huomioimisessa.

Keskustelu jatkui eri äännten vuoropuheluna, ja tuloksena dialogissa havaittiin yhtäläisyyksiä omassa ja videofilmin opettajan tavassa toimia. Omasta toiminnasta löytyi parannettavaa, mutta äänistä kuului pyrkimys tilanteen parantamiseen ja motivaatio kehittää itseään opettajana. Dialogin kulku oli ratkaisukeskeistä eli oman toiminnan kriittinen tarkastelu johti myös oivalluksiin. Tällöin lastentarhanopettajien vuoropuhelu oli reflektovaa, ja he neuvottelivat, miten he jatkossa toimivat omassa lapsiryhmässään. Tämä näkyi esimerkiksi yhdessä keskustelussa yhteisenä päätöksenä puhua selkeämpää ja huolitellumpaa suomenkieltä sekä huomioida lapsia ja heidän suomenkielen taitoja paremmin (katso alaluku 3.3). Mikäli kasvattajat puhuvat lasten kanssa vain arkikieltä, oppivat lapset puhumaan ainoastaan sitä. Siksi kasvattajien on tärkeää käyttää tietoisesti monipuolista ja selkeää kieltä. (Halme & Vataja 2011, 26.) Toisessa keskustelussa parannuksia mietittiin enemmän hypoteettisissa olosuhteissa, jolloin ryhmässä olisi esimerkiksi enemmän kasvattajia tai vähemmän tukea tarvitsevia lapsia. ”Minä lastentarhanopettajana” ja ”Minä epätäydellisenä lastentarhanopettajana” positiot liittyvät vahvasti ammatti-identiteettiin, ja sen jatkuvasti kehittyvään ja muuttuvaan luonteeseen.

4D: ”Ja sitt ite huomaa nyt, ku on ite tullu tohon ryhmään, missä on paljon niinku monikulttuurisii ja eri kielisii, jotenki jos kuuntelis omaa puhetta, niin olis varmaan hirveen epäselvää.

2B: Niin ja just käyttää aika paljon kaikkii niinku sanontoja ja tommosii, mitkä menee sitt noilt (S2-lapsilta) viih viuu...överiksi korkeelta.”

4D: Joo tavallaan et pitäis itekin herätä siihen, että vaikka puhuis selkeesti ja hitaasti, silti niinku ehkä niille ehkä vielä enemmänkin silleen, ett ottais niihi kontaktii enemmän, ett hei ymmärsitkö nyt hei.”

2B: ”Ehkä tää herätti myös siihen, ett nyt ku lähtee tonne ryhmään, niin miettii ehkä, että kuinka sitä taas puhuu.”

Yhdessä fokusryhmäkeskustelussa muut äänet olivat tuomitsevia ja kyseenalaistavia suhteessa opettaja luokassa ääneen. Opettajan pedagoginen toiminta luokassa nähtiin lasta kohtaan epätasa-arvoisena ja lasta mitätöivänä. Monikulttuurisuuskasvatuksessa pidetään itsestään selvänä, että jokainen oppilas onnistuu

oppimaan etnisestä ja kulttuurisesta taustastaan riippumatta (Gay 2000, 34). Erikielinen lapsi oli täten dialogissa vahvasti läsnä ja hän sai osakseen paljon ymmärrystä ja myötätuntoa, jopa sääliä.

*F6: "Niin että jotenkin oltiin pahasti pielessä, niinku edelleen se lähtökohta, että se opettaja kuvitteli, että se (lapsi) pärjäisi niinku siellä syvässä vedessä uimassa."
A1: "Ja tässä niinku loukkaa, että se poika pyysi siltä opettajalta niinku, että auta mua..." "Että jotenki tuntuu, että tää poika oli jäänyt niinku yksin. Hänet oli vaan tipautettu sinne jotenkin, että koita tässä nyt vaan selviytyä. Mutt enemmän sitä tukea, että hän oppii sitä kieltä."*

Toinen keskustelija yritti tuoda tähän dialogiin "Minä epätäydellisenä lastentarhanopettajana" äänen, jolloin hän alkoi puhua kriittisesti heidän omasta toiminnastaan lapsiryhmässä. Toinen lastentarhanopettaja vaimensi kriittisen ja reflektiivian äänen jättämällä äänen kokonaan huomiotta. Näin dialogin dynamiikka oli hetken jännittynyt, kun omaa toimintaa ei toisen keskustelijan aloitteesta huolimatta lähdettykään refleктоimaan. Tällöin keskustelu opettajan valtasuhteesta lapseen nähden jatkui lähinnä pohdiskelemalla opettajan toimintaa videofilmissä, mutta sitä ei refleктоitu oman toiminnan näkökulmasta. Representaatiot liittyvät yksilöiden asemaan, mutta kyse on myös aina vallasta eli mitä sanotaan ja mistä vaietaan (Pynnönen 2013, 18).

Minä-positioiden ja muiden äänten vuorovaikutus oli kokonaisuudessaan monisäikeistä. Esimerkiksi yhdessä dialogissa "Minä lastentarhanopettajana" ääni suhtautuu "Opettaja luokassa" ääneen ensin arvostelevasti, ehkä jopa paheksuvastikin, mutta ääni muuttuu keskustelun edetessä ymmärtäväiseksi. Dialogista välittyy selkeästi, että keskustelijoilla on yhteinen näkemys, miten asioiden pitäisi olla niin opettajan kuin lapsenkin näkökulmasta. He tuovat vahvasti kontekstisidonnaisuuden dialogiin, eli missä olosuhteissa opettajat joutuvat tekemään kasvatustyötään, missä tilanteessa lapsi on ja minkälaiset puitteet toiminnalle on suotu. Syitä opettajan toiminnalle haettiin liian suurista lapsiryhmistä ja vähäisistä resursseista tukea eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia esimerkiksi pienryhmätoiminnalla. Syynä nähtiin myös opettajan kulttuurienvälisten taitojen puuttuminen, minkä todettiin johtuvan opettajankoulutuksen sisällöstä. Täten dialogissa kaikuu syyttävät äänet, jotka kohdistuvat esimerkiksi opetuksen ja varhaiskasvattajien

päättäjiin ja suunnittelijoihin. Tällöin dialogin sävy on ymmärtäväistä lastentarhanopettajan ja opettajan toimintaa kohtaan.

3C: "Ett se on heti laitettu tommoseen isoon luokkaan, vaikk sen peruskielitaso on niinku ihan alkutekijöissään, ett. Ja sama kysymys tavallaan herää myös varhaiskasvatuksessa, että minkä takia meillä on tällaiset isot ryhmäkoot, ku se kielitaso, se suomenkielen kielitaso on aika tota heikkoa."..."Ne jotka näitä ryhmiä muodostaa, oliko ne nää palveluohjaajat sun muut, vois pohtia myös sitä (S2-lasten) määrää."

B2: "Ja jotenki isossa luokassa on ehkä vaikee tavallaan niinku opettajankaan välttämättä tajuta, mikä se sen (lapsen) ongelma siin on, tai silleen."

D4: "Nimenomaan. Just varmaan onkin."

Dialogissa siis todetaan kasvatuksessa ja toiminnassa esiintyvät epäkohdat, mutta syyllisiä eivät ole lastentarhanopettajat tai lapset, vaan varhaiskasvatuksen hallinnolliset organisoijat ja opettajankoulutuksen antamat valmiudet kohdata eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia. Jokikokon (2017, 15) mukaan opettajan interkulttuurinen oppiminen on tullut erityisen tärkeäksi viime vuosien maahanmuuton vuoksi. Dialogissa tulee siis esiin lastentarhanopettajien pohdiskelleva ote omaan toimintaansa, mutta myös koko järjestelmää kohtaan.

Yhteenveto

Toinen tutkimuskysymyksenäni oli, minkälaisia käsityksiä lastentarhanopettajat yhdessä muodostavat monimuotoisuudesta katsomansa videofilmin pohjalta? Fokusryhmäkeskusteluissa nousi selkeästi esiin, että lastentarhanopettajilla on vahva käsitys siitä, miten heidän mielestään monimuotoisessa lapsiryhmässä työskentelevän opettajan pitää toimia. Opettajat siis osoittivat, että heidän tietoisuutensa monimuotoisessa lapsiryhmässä työskentelystä oli hyvällä tasolla (katso alaluku 4.4). He näkivät lapsen identiteetin kehityksen tukemisen tärkeäksi. Tällöin heidän mielestään lapsen yksilölliset tarpeet pitää huomioida kasvatuksessa ja lasta pitää rohkaista ja tukea. Myös lapsen taustan sekä kielen tai kielten arvostus nähtiin tärkeänä. Banksin (2007b) mukaan monikulttuurinen kasvatusta tarkoittaa, että kaikki lapsia riippumatta sukupuolesta, etnisestä ryhmästä, rodusta, kulttuurista, kielestä, sosiaaliluokasta, uskonnosta tai vammaisuudesta kohdellaan tasa-arvoisesti. Lapsilla on kuitenkin erilaisia tarpeita, joten lasten

tasa-arvoinen kohtelu ei tarkoita sitä, että heitä kohdellaan samalla tavalla (Eagleton 1998). Opettajan ammatillinen arvopohja näyttäytyi tutkimuksessa lasten tasa-arvoisena kohteluna.

Eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen suomenkielen (valtakielen) kehityksen tukeminen nähtiin tärkeäksi tehtäväksi varhaiskasvatuksessa. Siihen päästään keskusteluiden perusteella parhaiten hyvällä pedagogiikalla ja muiden lasten vertaistuen avulla. Edellytyksenä minkä tahansa kielen oppimiselle on riittävä altistuminen kielelle ja vuorovaikutus kyseisellä kielellä (Haznedar 2015; Ahonen ym. 2014; Günther & Günther 2007). Osa kasvattajista kritisoi omaa toimintaansa oman ryhmänsä lasten suomenkielen kehityksen tukemisessa eli he puhuivat omasta todellisesta toiminnastaan. Tällöin he kuitenkin päätyivät keskustelun aikana kehittämään omaa toimintaansa. Keskusteluissa tuli myös selkeästi esiin, että lisäresurssien tarve on suuri, jotta lasten kielenkehitystä voidaan tukea yksilöllisemmin ja optimaalisesti. Myös valtakieltä osaamattoman lapsen oikeus saada tukea omalla äidinkielellään nousi keskusteluissa esiin. Oman äidinkielen tuki nähtiin kuitenkin tärkeänä vain videofilmin pojan näkökulmasta. Oman lapsiryhmän lapsista puhuttaessa, ei tämä näkemys tullut missään keskustelussa esiin. Kielellä on oma tärkeä roolinsa yksilön identiteetin ja itsetunnon rakentumisessa (Nurmi 2014, 41; Banks 2006, 33). Lisäksi kieli määrittelee usein, mihin ryhmään yksilö kuuluu, ja mikä hänen asemansa ryhmässä on (Banks 2006, 133). Kaikissa keskusteluissa tuli selkeästi esiin lapsen oikeus saada juuri sellaista tukea ja opetusta kuin hän tarvitsee kehittyäkseen.

Kaikissa keskusteluissa tuli vahvasti esiin työnparina työskentelevien lastentarhanopettajien kriittinen näkemys videofilmissä esiintyvän opettajan toimintaan. He havaitsivat opettajan toiminnassa monia epäkohtia, joita he pohtivat keskusteluissaan erityisesti eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen näkökulmasta. Suurin osa pohti myös keskusteluissaan, miten he itse toimivat omassa monimuotoisessa lapsiryhmässään. Tämä näkyi lastentarhanopettajien dialogeissa yhteisenä oman työn kriittisenä reflektomisena. Reflektion tuloksena osa myös oivalsi tärkeitä kehitysalueita omassa työssään monimuotoisissa lapsiryhmissä. Heidän puheessaan kuului vahva motivaatio omassa työssään kehittymiseen. Angin (2010, 50) mukaan opettajien on tärkeä käydä kriittistä ja avointa keskustelua

työyhteisössään monimuotoisuudesta. Osassa keskusteluja tiedostettiin erilaiset epäkohdat opettajan toiminnassa, mutta syinä nähtiin opetukselle ja varhaiskasvatukselle annetut puitteet. Puutteita nähtiin esimerkiksi opettajankoulutuksen antamissa valmiuksissa toimia monimuotoisen lapsiryhmän opettajana. Myös Laynen ja Dervinin (2016) tutkimuksessa kritisoitiin sitä, ettei kulttuurienvälisen kompetenssin kehittymiseen kiinnitetä opettajankoulutuksessa riittävästi huomiota. Fokusryhmäkeskusteluissa kritisoitiin päättäjiä myös liian suurista lapsiryhmistä sekä liian suurista erikielisten lasten määristä ryhmissä.

9.3 Tutkimustulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimukseni tehtävänä oli selvittää, minkälaisia käsityksiä kasvattajilla on monimuotoisuudesta. Hain vastausta tähän kahden tutkimuskysymyksen avulla. Ensin selvitin, minkälaisia käsityksiä kasvattajilla on monimuotoisuudesta havaintojen perusteella. Aineiston analyysin tuloksena näkyi kasvattajien suhtautuminen monimuotoisuuteen kolmena eri pääteemana, jotka olivat kasvatuksen ja toiminnan organisointi, toiminnan toteuttaminen käytännössä ja kasvattajien suhtautuminen omaan työhönsä.

Kasvattajien käsitykset monimuotoisen lapsiryhmän toiminnan suunnittelusta olivat havaintojen analyysin tuloksena kaksijakoisia. Noin puolet kasvattajista näki, että lasten erilaiset tarpeet pystyttiin huomioimaan parhaiten toimintaa eriyttämällä eli esimerkiksi pienryhmämuodossa. Tällöin toiminnan fokus oli kasvattajan ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa ja lapsen kasvun ja kehityksen tukemisessa (katso alaluvut 4.3 ja 5.2) Noin puolet kasvattajista taas näki, ettei toiminnan eriyttäminen säännöllisesti ollut tarpeellista. Lapsilla ei siis nähty olevan erilaisia tarpeita. Tasa-arvoinen kasvatus tarkoittaa kuitenkin, että lasten erilaiset tarpeet huomioidaan kasvatuksessa (Eagleton 1998; Paavola & Talib 2010). Pienryhmätoimintaa oli näissä lapsiryhmissä lähinnä vain vapaassa leikissä, jolloin lapset itse hakeutuivat erilaisissa kokoonpanoissa leikkimään. Tällöin ne eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset, joiden suomenkielen taito oli vielä alussa, hakeutuivat usein leikkimään yhdessä. Kuitenkin lapsen kieli kehittyy, kun hän kuulee kieltä riittävästi ympäristössään ja on vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Nurmilaakso 2011). Jokaisella päiväkodissa työskentelevällä kasvattajalla on

tärkeä rooli lapsen kielen kehityksen tukijana (Cummins 2000). Tutkimusten mukaan lasten oppimista ja kieltä ei pystytä tukemaan optimaalisesti toimittaessa isoissa lapsiryhmissä (Pramling Samuelsson ym. 2015).

Kasvattajat näkivät suomenkielen käytön ja oppimisen päivähoidossa tärkeänä. Kuitenkin lasten suomenkielen arviointia ja dokumentointia tehtiin säännöllisesti vain noin puolessa ryhmistä. Tällöin ei lapsen suomenkielen taitoakaan pystytty tukemaan suunnitelmallisesti. Moni kasvattaja myös käytti puhekieltä ollessaan vuorovaikutuksessa lasten kanssa. On muistettava, että lapsi oppii sellaista kieltä, jota ympäristössään kuulee (Nurmi ym. 2014; Korpilahti 2007). Moni kasvattaja koki hämmennystä, jos lapsen perheessä oli käytössä useita kieliä. Heidän oli selkeästi vaikea nähdä monikielisyyttä ja eri kielten käyttöä luonnollisena asiana. Monikielisissä perheissä eri kielten asema on herkkä muutoksille riippuen kielitilanteiden ja ympäristön vaikutuksesta (Rakkolainen-Sossa 2015). Aineistossa oli havaittavissa melko vahvana käsitys, että lapsella pitäisi olla yksi äidinkieli ja lapsen pitää käyttää päivähoidossa suomenkieltä. Jotkut kasvattajat suhtautuivat kielteisesti muiden kielten käyttöön esimerkiksi leikeissä. Valtakieltä ja -kulttuuria edustavan kasvattajan on tärkeä reflektoida taustansa vaikutusta omaan ajatteluunsa ja toimintaansa kasvattajana, sillä usein hän vertaa muita tapoja toimia omiin tapoihinsa. (Paavola 2011; Ang 2010). On myös tärkeää, että kasvattaja suhtautuu positiivisesti lapsen eri kielten käyttöön, jotta lapsi oppii käyttämään eri kieliään rohkeasti. Mikäli lapsi aistii ympäristön suhtautuvan negatiivisesti jonkun kielen käyttöön, oppii hän olemaan käyttämättä kieltä vastavissa tilanteissa, sillä lapsi sosiaalistuu tietynlaiseen kielen käyttöön jo alle kouluikäisenä. (Teiss 2007.) Kielillä on vaikutusta myös lapsen identiteetin kehittymiseen (Nurmi ym. 2014, 41). Toisaalta taas muutama kasvattaja halusi opetella lapsen äidinkielistä sanoja, jotta pystyisi tukemaan lasta päivähoidon aloituksessa.

Yhteistyö vanhempien kanssa sujui havainnointiaineiston perusteella pääosin hyvin. Tällöin vanhempien kanssa keskusteltiin tarvittaessa, ja yhteistyötä tehtiin lasten kasvun ja kehityksen tueksi. Kuitenkin osa kasvattajista koki yhteistyön eri kieli- ja kulttuuritaustaisten vanhempien kanssa osittain haastavaksi. Tämä johtui

esimerkiksi erilaisista näkemyksistä ja tavoista esimerkiksi kasvatuksesta, päiväkotiin tuloajoista ja kielen tai kielten käytöstä. Kasvattajien mielestä esimerkiksi maahanmuuttajataustaiset vanhemmat eivät aseta riittävästi rajoja lapsilleen. Tähän syynä nähtiin nimenomaan maahanmuuttajataustaisten perheiden kulttuurit. Maahanmuuttajat nähtiin tällöin yhtenä ryhmänä ja ajattelun pohjana oli ”me” suomalaiset ja ”he” maahanmuuttajat. On kuitenkin muistettava, että jokaisen erilaisen kulttuurin sisältä löytyvät samanlaiset ääripäät kuin valtaväestössäkin (Derwin & Keihäs 2013, 105).

Toinen tutkimuskysymyksenäni oli, minkälaisia käsityksiä lastentarhanopettajat yhdessä muodostavat monimuotoisuudesta katsomansa videon pohjalta. Fokusryhmäkeskusteluissa nousi selkeästi esiin, että lastentarhanopettajilla on vahva käsitys siitä, miten heidän mielestään monimuotoisessa lapsiryhmässä työskentelevän opettajan pitää toimia (katso alaluku 4.3). He näkivät lapsen identiteetin kehityksen tukemisen tärkeäksi. Tällöin heidän mielestään lapsen yksilölliset tarpeet pitää huomioida kasvatuksessa ja lasta pitää rohkaista ja tukea (katso alaluku 5.2). Lapsen taustan tunteminen antaisi keskustelujen mukaan opettajalle välineitä ymmärtää lasta ja perhettä. Tämä on tärkeää, sillä kasvattajan vastuulla on lapsen kulttuuri-identiteetin vahvistaminen arvostamalla lapsen perhettä (Gonzalez-Mena 2008, 17). Myös lapsen äidinkielen tuki nähtiin tärkeänä, mikäli lapsi ei vielä osaa valtakieltä. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisen suomenkielen (valtakielen) kehityksen tukeminen nähtiin yhdeksi tärkeäksi tehtäväksi varhaiskasvatuksessa. Siihen päästään keskusteluiden perusteella parhaiten hyvällä pedagogiikalla ja muiden lasten vertaistuen avulla sekä toiminnan eriyttämisellä. Kasvattajien on käytettävä monipuolista ja huoliteltua suomenkieltä (Halme 2011, 95). Kaikissa keskusteluissa tuli selkeästi esiin lapsen oikeus saada juuri sellaista tukea ja opetusta kuin hän tarvitsee kehittyäkseen. Lasten tasa-arvoinen kohtelu tarkoittaa sitä, että jokainen lapsi saa tarvitsemaansa tukea (Eagleton 1998, 49).

Kaikissa fokusryhmäkeskusteluissa lastentarhanopettajat havaitsivat videofilmin opettajan toiminnassa monia epäkohtia, joita he pohtivat keskusteluissaan erityisesti eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen näkökulmasta (katso alaluku 4.4). Suurin osa lastentarhanopettajista myös reflektoi omaa toimintaansa omassa lapsi-

ryhmässään. Reflektion tuloksena osassa keskusteluissa syntyi tärkeitä oivalluksia ja halu omien työtapojensa kehittämiseen. Kasvatusyhteisössä täytyykin käydä avointa ja kriittistä keskustelua suhtautumisesta monimuotoisuuteen (Ang 2010). Osassa keskusteluissa oman toiminnan reflektio johti varhaiskasvatukselle annettujen puitteiden kritisointiin. Varhaiskasvatuksen lapsiryhmät nähtiin tällöin liian suurina ja kasvattajien määrä liian pienenä. Myös liian suuri eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten määrä ryhmässä nähtiin ongelmallisena. Nämä lapsiryhmät koettiin levottomina ja rajattomina. Näissä ryhmissä vertaisryhmän antama suomenkielen tuki jäi leikeissä ja muussa toiminnassa puuttumaan. Riittävä altistuminen kielelle ja lapselle merkityksellinen vuorovaikutus kielellä ovat edellytykset kielen oppimiselle (Haznedar 2015; Günther & Günther 2007). Myöskään kasvattajilla ei riittänyt aikaa lasten tukemiseen yksilöllisesti tai pienryhmissä. Tällä nähtiin olevan suora vaikutus suomenkielen oppimiseen. Puutteita nähtiin myös opettajankoulutuksen antamissa valmiuksissa toimia monimuotoisen lapsiryhmän opettajana. Laynen ja Dervinin (2016) tutkimuksessa kritisoitiin, että kulttuurienvälisen kompetenssin kehittymiseen ei kiinnitetä riittävästi huomiota opettajankoulutuksessa ja se jätetään lähinnä yksilöiden itsensä vastuulle. Kuitenkin sen kehittymiseen vaikuttavat taidot, arvot ja asenteet kehittyvät kanssakäymisissä muiden ihmisten ja sosiaalisten ryhmien kanssa. (Layne & Dervin 2016, 118–119.)

Tutkimuksen tulosten yhteenvetona voidaan todeta, että noin puolella kasvattajista käsitykset monimuotoisuudesta ovat ammatillisesti positiivisia. Tällöin kasvattajat esimerkiksi tiedostavat, minkälaista monimuotoisen lapsiryhmän pedagogiikan pitää olla (katso alaluku 4.4). Tämän tiedostaminen näkyy varsinkin keskusteluaineiston analyysissä eli kasvattajien puheen tasolla. Kuitenkin käytännön toteutuksessa vain noin puolet kasvattajista huomioi lasten erilaisia tarpeita esimerkiksi eriyttämällä toimintaa pedagogisesti tai antamalla yksilöllistä ohjausta lapsille tarvittaessa. Noin puolet kasvattajista taas ei nähnyt lapsilla olevan erilaisia tarpeita. Tällöin lasten oppiminen tapahtui pääosin vertaisryhmässä, joten se riippui kunkin lapsen omista valmiuksista ja sosiaalisista taidoista. Täten teoriassa lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen on kasvattajille tärkeää, mutta käytäntö näyttäytyi havaintojen perusteella vaihtelevalta. Gjemsin (2013) tutkimuk-

sessä todettiin myös, että opettajat olivat puheissaan hyvin motivoituneita kehittämään lasten kieltä ja ajattelua, mutta se ei näkynyt heidän toiminnassaan lasten kanssa.

Kaikki kasvattajat pitivät lapsen suomenkielen kehitystä varhaiskasvatuksen tärkeänä tehtävänä, mutta lasten suomenkielen tukeminen oli vaihtelevaa. Kielellä on suuri merkitys sosiaalisessa elämässä pärjäämisessä (Högström & Saloranta 2011). Ryhmäkeskusteluissa nousi selvästi esiin vaatimus lapsen yksilöllisestä ohjaamisesta ja pienryhmätyöskentelystä suomenkielen kehityksen edistämiseksi. Kielen kehityksen herkkyyksikausi tulee hyödyntää varhaiskasvatuksessa (Nissilä 2017). Kuitenkin käytännössä suomenkielen kehityksen tukeminen suunnitelmallisesti toteutui vain noin puolessa ryhmistä eli niissä, joissa toimittiin pienryhmissä. Lisäksi osa kasvattajista käytti puhuessaan vain puhekieltä. Mikäli kasvattajat puhuvat lasten kanssa vain arkikieltä, oppivat lapset puhumaan ainoastaan sitä. Siksi kasvattajien on tärkeää käyttää tietoisesti monipuolista ja selkeää kieltä. (Halme & Vataja 2011, 26.) Perheiden ja lasten monikielisyys näyttyi tulosten perusteella kasvattajille vieraalta asialta. Suurin osa Suomessa asuvista lapsista kasvavat yksikielisessä ympäristössä, kun taas enemmistö maailman lapsista kehittyvät monikielisiksi (Pietilä & Lintunen 2014, 11; Halme & Vataja 2011, 13). Suurimmalla osalla kasvattajia oli vaikea suhtautua lasten perheiden käytössä oleviin kieliin luonnollisesti varsinkin, jos perheessä oli käytössä useampia kieliä. Kuitenkin jokaisella monikielisellä yksilöllä pitää olla oikeus itse määritellä oma tai omat äidinkieltensä (Pietilä & Lintunen 2014; Latomaa 2007). Jos lapset käyttivät päiväkodissa englantia ja olivat oppineet sitä tietotekniikkaa käyttäen, nähtiin se usein ongelmana. Toisaalta myös erilaiset tavat puhua englantia saivat kasvattajat huolestumaan. Tällöin kyseenalaistettiin sekä vanhempien että lapsen äidinkielen taito. Tämä tuli esiin havainnointiaineiston analyysissä. Englannin kielestä on erilaisia virallisesti hyväksyttyjä versioita, joten kasvattajan on hyvä pohtia, miten hän suhtautuu erilaisiin tapoihin puhua englantia. (Stavans & Hoffman 2015; Ang 2010). Valtakieltä ja -kulttuuria edustavan kasvattajan pitäisi pohtia niiden vaikutusta omaan ajatteluunsa ja kasvatuskäytäntöihinsä (Paavola 2011; Ang 2010).

Lapsiryhmien toiminnan taustalla oli selkeästi ajatus, että päiväkodilla ja kasvattajilla on omat käytäntönsä ja perheiden olisi toimittava niiden mukaan. Tämä näkyi lähinnä näkemyksessä, että monet eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset tulevat liian epäsäännöllisesti päivähoitoon. Myös Buchorin ja Dobinsonin (2015) tutkimuksessa kasvattajat näkivät toimivan monikulttuurisuuden edellyttävän valtakulttuuriin sopeutumista. Kuitenkaan meillä ei päiväkodeissa ole virallisesti määrätty samaa alkamisaikaa kaikille lapsille (vertaa koulu). Yhteistyö vanhempien kanssa nousee tässä asiassa tärkeäksi. Monilla vanhemmilla ei ole aikaisempaa kokemusta päivähoidosta, joten on tärkeää kertoa vanhemmille päivähoiton tavoitteista ja sisällöistä. Samoin muutamalla kasvattajalla oli näkemys, että maahanmuuttajataustaiset lapset saavat vapaamman kasvatuksen kuin kantasuomalaiset. Kulttuurienvälisessä kasvatuksessa on ensiarvoisen tärkeää tiedostaa stereotyyppinen ajattelu ja kyseenalaistaa negatiivisia stereotypioita, joilla pyritään osoittamaan oman ryhmän paremmuutta. (Dervin & Keihäs 2013, 99–100).

Molempien aineistojen analyysin tuloksissa tuli selvästi esiin, että kasvattajat tarvitsevat lisätukea ja koulutusta kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämisessä. Kulttuurienvälisen kompetenssin perustana on eettinen toiminta ja toiseuden ja toisen kunnioittaminen. Se tarkoittaa kykyä tarkastella asioita ja maailmaa erilaisista perspektiiveistä. Myös reflektiokyky on oleellinen osa kulttuurienvälistä kompetenssia. (Coulby 2016; Kaikkonen 2004.) Havaintojen perusteella kasvattajat reflektoivat omaa toimintaansa kovin vähän. Ryhmäkeskusteluissa oli kuitenkin selvästi nähtävissä, että kasvattajilla on halu ja kyky itsereflektioon. Oman toiminnan reflektoiminen johti oivalluksiin ja motivoi heitä kehittämään työtään. Tulosten perusteella olisi tärkeää, että kasvattajat säännöllisesti reflektoisivat omaa työtään yhdessä kollegoidensa kanssa. Tähän pitäisi järjestää säännöllisesti aikaa. Kulttuurienvälisen kompetenssin kehittymiseen pitäisi myös opettajankoulutuksessa kiinnittää huomiota, ja sen pitäisi kuulua kaikkien opettajien opetusohjelmaan.

Arjen työ koettiin molemmissa aineistoissa olevan ajoittain raskaasta ja haastavaa. Liian suuri eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osuus lapsiryhmässä nähtiin haastavana, koska tällöin lasten vertaisryhmän tuki suomenkielen oppimisessa

jäi puuttumaan. Tällöin kasvattajan rooli suomenkielen mallintaja korostuu. Kasvattajan on käytettävä erilaisia opetusmenetelmiä ja huoliteltua suomenkieltä. (Halme 2011, 94–95). Myös yhteistyö eri kieli- ja kulttuuritaustaisten vanhempien kanssa koettiin ajoittain haastavaksi. Syinä olivat esimerkiksi erilaiset näkemykset kasvatuksesta ja päivähoitoajoista sekä yhteisen kielen puuttuminen. Avain kulttuurienvälisten taitojen oppimiseen löytyy eettisen tiedostamisen ja käyttäytymisen kautta (Dervin & Keihäs 2013). Muita tekijöitä työn rankaksi kokemiseen olivat päivähoidon rakenteet, liian suuret lapsiryhmät suhteessa kasvattajien määrään, henkilökunnan sairaspöissaolot ja henkilöstön vaihtuvuus. Nämä kaikki asiat vaikuttivat kasvattajien mielestä siihen, että he eivät pystyneet riittävästi tukemaan lapsia yksilöllisesti tai toimintaa eriyttämällä.

Edellä mainitut tulokset vaikuttavat myös siihen, miten näen oman roolini S2-las-
tentarhanopettajana tulevaisuudessa. Näyttää siltä, että teoriatiedon ja neuvojen antamisen lisäksi kasvattajat tarvitsevat enemmän tukea käytännön työhönsä. Myöskään se, että olen kerran tai kaksi kertaa kuukaudessa lapsiryhmässä mallintamassa toimintaa tai leikkimässä lasten kanssa, ei tue lapsia ja kasvattajia riittävästi. Tuen pitäisi olla intensiivisempää. Kasvattajat näyttävät myös tarvitsevan enemmän lisätukea lasten kielen ja muun kehityksen optimaalisessa ja säännöllisessä tukemisessa käytännössä. Minun olisi tärkeä auttaa kasvattajia reflektoimaan omia asenteitaan, omaa toimintaansa ja kielen käyttöään enemmän. Kasvattajat tarvitsevat selvästi lisätukea kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämisessä. Tämä olisi tärkeä teema opintopiirien aiheeksi. Ideaalia olisi, jos pystyisin tekemään säännöllisemmin ja tiiviimmin yhteistyötä kasvattajien ja lasten kanssa. Työkenttäni on tällä hetkellä laaja, sillä siihen kuuluu noin 15 päiväkotia, joissa kussakin on kolmesta viiteen lapsiryhmää. Työni vaikuttavuuden kannalta olisi tärkeää kohdentaa työpanostani intensiivisesti niihin lapsiryhmiin, jotka eniten tarvitsevat tukea. Monikulttuuriseksi kasvattajaksi kasvaminen on prosessi, johon sisältyy paljon opiskelua ja työtä, mutta myös käytännön kokemusta (Paa-
vola 2007; Talib 2002). On myös tärkeä tiedostaa, että kulttuurienväliset taidot ovat jatkuvasti muuttuvia ja niiden opetteleminen jatkuu koko elämämme ajan (Dervin & Keihäs 2013).

10 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi on tärkeää. Sitä voidaan kuvata validiteetilla ja reliabiliteetilla. Validiteetilla kuvataan tutkimuksen luotettavuutta eli, mittaako tutkimus oikeaa asiaa. Reliabiliteetti taas viittaa tutkimuksen toistettavuuteen eli, onko tutkimuksen tulos ei-sattumanvarainen. (Hirsjärvi ym. 2010, 231.) Tutkimukseni aiheetta voi lähestyä teoreettisesti monesta eri näkökulmasta. Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää monimuotoisissa lapsiryhmissä työskentelevien kasvattajien käsityksiä monimuotoisuudesta. Minua kiinnosti erityisesti monimuotoisten lapsiryhmien kasvattajien käsitykset monimuotoisuudesta kielen, kasvatuksen ja lapsen identifikaatioprosessin näkökulmasta. Määrittelin ensin tutkimustehtäväni, ja muodostin sitten kaksi sitä tukevaa tutkimuskysymystä. Muokkasin näitä kuitenkin tutkimukseni edetessä, sillä tutkimustyö on jatkuvaa pohtimista. Muodostin tutkimukseni teoriaosuuden suurimmaksi osaksi aineiston keruun jälkeen, sillä teoriaosuus ja tutkimusaineisto ovat yhteydessä toisiinsa. Teoriaosan rakentamisessa huomioin, että se antaa oikeanlaisen viitekehyksen monimuotoisen yhteiskunnan varhaiskasvatukselle.

Olen tarkastellut ja pohtinut kriittisesti koko tutkimusprosessiani. Havaintoja tehdessäni jouduin aina valitsemaan, mihin havaintoni kohdistan. Jos tutkimukseni näkökulma olisi ollut erilainen, olisin varmasti kiinnittänyt huomioni erilaisiin asioihin. Nyt pyrin tekemään havaintoja tutkimustehtäväni mukaisesti. Koska tein osittain osallistuvaa havainnointia, olin luonteva osa tutkimuskenttääni. Pohdin jälkikäteen, olisiko minun pitänyt ottaa aktiivisempi rooli fokusryhmäkeskusteluiden vetäjänä ja kenties esittää useampia ja tarkempia kysymyksiä videofilmin katsomisen jälkeen. Toisaalta tällöin olisin ohjaillut keskustelujen kulkua, jolloin se olisi vaikuttanut heikentävästi tutkimustulosten luotettavuuteen. Ryhmäkeskustelujen pohjana käytetty videofilmi Immersion (YouTube 2014) viritti keskustelijat monipuoliseen keskusteluun. Olen raportoinut tutkimukseni aineistonkeruun toteutuksen mahdollisimman selkeästi ja avoimesti.

Tutkimusetiikan mukaisesti kysyin tutkimukseen osallistuneilta etukäteen heidän halukkuuttaan osallistua keskusteluun, ja pyysin luvan haastattelujen nauhoittamiseen. Suhtauduin fokusryhmäkeskustelun osallistujiin aktiivisina subjekteina ja omien näkemystensä esiintuojina. Lupasin kaikille tutkimukseen osallistuneille, etten käytä tutkimuksessani mitään tietoja, mitkä paljastavat päiväkotien nimet tai tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyyden. Siksi en esimerkiksi liittänyt tähän pro gradu -työhöni yhteenvedoa fokusryhmäkeskusteluihin osallistuneiden taustatiedoista. Käytin havainnointimuistiinpanoissani tutkimukseen osallistuneista nimitystä kasvattaja, jotta en erottele lastentarhanopettajia ja lastenhoitajia. Näin tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonymiteetti paranee. Fokusryhmäkeskusteluun osallistujille annoin kullekin sattumanvaraisessa järjestyksessä koodinimet 1A-6F. En myöskään ole maininnut tutkimukseen osallistuneiden päiväkotien nimiä tutkimuksessani. Huolehdin näin anonymiteetin varjelemisesta koko tutkimusprosessin ajan. Pohdin myös tarkkaan, minkälaista tietoa on eettistä paljastaa (katso Tolonen & Palmu 2007, 103). Olen raportoinut tutkimukseeni liittyen kaiken mielestäni oleellisen tiedon mahdollisimman avoimesti ja totuudenmukaisesti.

11 Pohdintaa

Olen selvittänyt tutkimuksessani, minkälaisia käsityksiä kasvattajilla on monimuotoisuudesta. Aihe oli mielestäni ajankohtainen, sillä yhteiskuntamme on monimuotoistunut viimeisten vuosien aikana voimakkaasti (Tilastokeskus 2017). Monimuotoistuminen näkyy myös päiväkotien lapsiryhmissä ja vaikuttaa kasvattajien työhön. Olen tutkimukseni teoriaosassa pyrkinyt tuomaan esiin monimuotoisten päiväkotiryhmien kasvatukseen liittyvää oleellista teoriaa. Päivähoitoa ohjaava lainsäädäntö ja ohjeistukset antavat raamit päiväkotien toiminnalle. Myös päiväkodin oppimisympäristö on tärkeä, sillä se tarjoaa kontekstin lapsen kasvulle ja kehitykselle ja oppimisille. Määrittelin tutkimuksessani monimuotoisuuden tarkoittamaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia. En kuitenkaan päätenyt käsittelemään teoriaosassa monimuotoisuutta S2-opetuksen kautta, sillä näen eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset kokonaisvaltaisesti. Tällä tarkoitan sitä, että mielestäni lasta ei tule tarkastella vain riittämättömän suomenkielen kautta. Jokaisella lapsella on omanlaiset tarpeensa, joihin kasvattajien on pyrittävä vastaamaan toiminnallaan ja pedagogiikallaan. Päädyin kuitenkin tarkastelemaan kielikehitystä yleisellä tasolla, sillä kielellä on tärkeä merkitys lapsen koko kehityksen kannalta (katso luku 3). Kieli on myös avain tunteiden ilmaisuun ja oppimiseen sekä sosiaalisessa ympäristössä toimimiseen.

Koska tutkimukseni liittyy eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten päivähoitoon, olen käsitellyt teoriaosassa myös kulttuuriin ja kulttuurien kohtaamiseen liittyviä tekoja. Kulttuuri on Benjaminin (2014) mukaan väline arvojen välittämiseen. Tällöin kulttuuri voidaan määritellä ihmisryhmien keinoksi ymmärtää todellisuutta. Koska globalisaatio ja siirtolaisuus ovat ulottuneet jo suurimpaan osaan maailmaa, ei kulttuureita voi enää ymmärtää erillisiksi kokonaisuuksiksi. (Benjamin 2014, 60, 62). Siksi on tärkeää, ettei ihmisiä luokitella minkään kulttuurin mukaan, vaan ihmiset on nähtävä ilman ennakkoluuloja yksilöinä (Dervin & Keihäs 2013, 147). Lisäksi olen teoriaosuudessa luonut katsauksen monimuotoisuuteen liittyviin määritelmiin, kuten monikulttuurisuus, kulttuurienvälisyys ja interkulttuurisuus. Koska tutkimukseni konteksti on monimuotoinen päiväkotiryhmä, olen luonut

myös katsauksen kasvatukseen ja kasvattajaan monimuotoisessa yhteiskunnassa. Nämä ovat tutkimuksen kannalta oleellisia teemoja. Lapsen näkökulmasta identiteetin kehittymisprosessin tukeminen ja ymmärtäminen ovat tärkeitä tekijöitä, joten käsittelin niitä tutkimukseni teoriaosuuden lopussa.

Päädyin käyttämään tutkimukseni aineistonkeruussa kahta eri menetelmää. Osa aineistosta on kerätty havainnoimalla ja osa fokusryhmäkeskusteluiden avulla. Fokusryhmäkeskusteluissa käytin keskustelun virittäjänä videofilmiä Immersion (YouTube 2014), jossa kuvataan täysin espanjankielisen pojan koulupäivää englanninkielisessä luokassa. Videofilmi Immersion määritti selkeästi keskustelujen suuntaa, ja kasvattajien käsitykset eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen kohtaamisesta tulivat hyvin esiin. Keskustelut kuitenkin ohjautuivat myös käsittelemään oman lapsiryhmän todellisuutta. Osa kasvattajista ilmaisi mielestäni yllättävänkin suoraan kriittisiä mielipiteitä videofilmin opettajan toiminnasta, mutta myös heidän omasta toiminnastaan. Tämä on mielestäni erittäin tärkeää, sillä kyky reflektoida omia ajatuksiaan ja omaa toimintaansa on edellytys kulttuurienvälisen kompetenssin kehitykselle (Ang 2010; Gay 2000). Muutos alkaa siitä, että kasvattaja tiedostaa oman toimintansa ja reflektoi sitä. Teoriatasolla kaikilla keskustelijoilla oli selkeät ja tasa-arvoiset käsitykset siitä, että lasten ja perheiden monimuotoisuus on otettava huomioon. Heidän mielestään lapsen tulee saada juuri sellaista tukea kuin hän tarvitsee. Kuitenkin havaintoaineiston tuloksissa kasvattajien käsitykset olivat kaksijakoisia. Noin puolet näki, että lapsille on erilaisia tarpeita ja ne pyrittiin ottamaan huomioon toiminnan suunnittelussa. Noin puolet kasvattajista oli sitä mieltä, että kaikille lapsille käy sama pedagogiikka, joten toiminnan eriyttäminen ei ollut tarpeellista. Tällöin lasten monimuotoisuus sivuutettiin, ja ajattelutapana oli, että kaikki lapset ovat samanlaisia. Osalla kasvattajista oli myös vaikea suhtautua luonnollisesti lapsen ja hänen perheensä monikielisyyteen. Tutkimustuloksissa oli nähtävissä, että kasvattajat toivovat perheiltä sopeutumista valtakulttuuriin ja päiväkodin aikatauluihin. Tällainen ajattelutapa viestii siitä, että kasvattajilla ei ole taidollisia eikä tiedollisia välineitä toimia monimuotoisessa ympäristössä (Paavola 2011; Ang 2010).

Päädyin käyttämään tutkimuksessani kahta eritavalla kerättyä aineistoa ja kahta erilaista analyysitapaa, koska halusin varmistaa tutkimukseni luotettavuuden.

Kuitenkin huomasin aineiston analyysivaiheessa, että aineistojen erilaiset näkökulmat tekivät tulosten yhteensovittamisen haastavaksi. En mielestäni onnistunut yhdistämään aineiston tuloksia niin hyvin kuin toivoin. Sain kuitenkin mielestäni selkeän tuloksen siitä, että kasvattajien puheen tasolla esiin tuomat toimintatavat eroavat selvästi kasvattajien käytännön toiminnasta. Keskusteluaineiston mukaan osalla kasvattajista oli kyky itsereflektioon. Johtopäätöksissä tein tärkeän havainnon siitä, että kasvattajat tarvitsevat lisäkoulutusta ja tukea kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämisessä. Tämä on tärkeää kasvattajien ammatillisen kehityksen näkökulmasta. Kulttuurienvälisen kompetenssin pitäisi ehdottomasti kuulua opettajankoulutuksen opintosuunnitelmaan, jotta kasvattajilla olisi paremmat valmiudet työskennellä erilaisista lähtökohdista olevien lasten ja vanhempien kanssa. Layne ja Dervin ovat kritisoineet tutkimuksessaan, että kulttuurienvälisen kompetenssi käsitettiin monikulttuurisessa opettajankoulutuksessa lähinnä yksilön omalla vastuulla olevaksi. Kuitenkin sen kehittymiseen vaikuttavat taidot, arvot ja asenteet kehittyvät kanssakäymisissä muiden ihmisten ja sosiaalisten ryhmien kanssa. (Layne & Dervin 2016, 118–119.) Tutkimusaiheena kiinnostava ja tärkeä olisi myös kasvattajien kulttuurienvälisen kompetenssi. Tällaisessa tutkimuksessa voisi käyttää aineiston keräämisessä tukena videointia ja käyttää videota sitten keskustelun virittäjänä. Tällöin kasvattajat voisivat arvioida ja reflektoida omaa toimintaansa lapsiryhmässä.

Tutkimuksessani tuli myös esille, että osa kasvattajista kokee työnsä aika ajoin raskaaksi ja haastavaksi. Osaltaan tähän vaikutti tutkimuksen mukaan lapsiryhmien monimuotoistuminen. On täysin selvää, että yhteiskunnan monimuotoistuminen heijastuu myös opettajien ja kasvattajien työhön, joten heiltä edellytetään työtapojen ja ajattelun uudistamista. Olisi kiinnostavaa tutkia, miten vanhemmat kokevat yhteistyön päiväkotien kanssa. Haluan vielä lopuksi tuoda esiin ymmärrykseni siitä, että kasvattajien työolosuhteet asettavat raamit opettajien ja kasvattajien työlle. Heillä on nykyään paljon lapsiryhmän ulkopuolisia tehtäviä, kuten kokouksia, koulutuksia, ruokatilauksia, pyykinpesua, pöytien pyyhkimistä ja läsnäolotietojen täyttämistä. Päiväkotien arki näyttäytyy ajoittain raskaalta ja hajanaiselta. Myös päiväkodeissa perinteisesti vallinnutta käytäntöä ”kaikki tekee kaikkea” on vaikea muuttaa. Uusimmissa varhaiskasvatussuunnitelmien perusteissa (2016) lastentarhanopettajien pedagoginen osaaminen on otettu toiminnan

suunnittelun perustaksi, jotta pedagogiikka korostuisi entistä enemmän varhaiskasvatuksessa ja näkyisi myös toiminnassa.

Nyt tämä kiinnostava tutkimusprosessini on lopuillaan. Mielessäni on herännyt (ja välillä kuollutkin) monenlaisia ajatuksia. Halusin saada tutkimuksessani esille kasvattajien käsityksiä monimuotoisuudesta, sillä se kiinnosti minua ammatillisesti. Tutkimusprosessin aikana olen luonnollisesti pohtinut paljon myös omaa työtäni S2-lastentarhanopettajana. Nyt näen lapsiryhmien ja kasvattajien tarpeet entistä selkeämmin myös oman työni näkökulmasta. Kasvattajat tarvitsevat intensiivistä ja kokonaisvaltaista on tukea niin kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämisessä kuin päivittäisessä toiminnassaan lapsiryhmässä. Päiväkodeissa työskentelevät kasvattajat ovat avainasemassa luomassa hyvää pohjaa kaikille lapsille menestyä koulussa ja myöhemmässä elämässä. Siksi on olennaisen tärkeää, että kasvattajat tukevat kaikkien lasten kasvua ja kehitystä sekä identiteetin kehitysprosessia tasa-arvoisesti. On tärkeä huomioida, että lapsiryhmän kaikki lapset eivät ole samanlaisia, mutta he ovat kaikki samanarvoisia. Tämä on tärkeä lähtökohta, kun luodaan jokaiselle lapselle kestävä pohjaa hyvälle tulevaisuudelle.

LÄHTEET

- Abdallah-Pretceille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17(5), 475–483.
- Ahonen, T., Nurmi, J-E, Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys* (5. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ang, L. (2010). Critical Perspectives on Cultural Diversity in Early Childhood: Building an Inclusive Curriculum and Provision. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 30(1), pp. 41–52.
- Arnqvist, A. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Aveling, E., Gillespie, A. & Cornish, F. (2015). A qualitative method for analysing multivoicedness. *Qualitative Research*, 15(6), pp. 670–687.
- Baldock, P. (2010). *Understanding Cultural Diversity in the Early Years*. London: SAGE Publications Ltd.
- Banks, J. A. (2006). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (5th Ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Banks, J.A. (2007a). Approaches to Multicultural Curriculum Reform. In J.A. Banks & C.A.M. Banks (Ed.), *Multicultural Education. Issues and Perspectives* (pp. 247–269). New York: John Wiley & Sons.
- Banks, J.A. (2007b). Multicultural Education: Characteristics and Goals. In J.A. Banks & C.A. M. Banks (Eds.), *Multicultural Education. Issues and Perspectives* (pp. 3–30). New York: John Wiley & Sons.
- Bauer, M. W. (2000). Classical Content Analysis: a Review. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook* (pp. 131–151). London: Sage.
- Bauer, M. W., Gaskell, G. & Allum, N. C. (2000). Quality, Quantity and Knowledge Interests: Avoiding Confusions. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook* (pp. 3–17). London: Sage.
- Benjamin, S. (2014). Kulttuuri-identiteetti – merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle. Teoksessa: M. Laine (toim.), *Kulttuuri-identiteetti ja kasvatus: Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena* (s. 56–102). Suomen kulttuuriperintöseuran julkaisuja 8. K-print: Tallinna.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1981). Ekologinen sosialisatitutkimus – peruskehikko. Teoksessa K. Lüscher (toim.), *Sosiaalisatitutkimus* (s. 189–209). Suomentanut Pirkko Ikonen, Saksankielisestä laitoksesta Ökologische Sozialisationsforschung. Espoo: Weilin + Göös.
- Brotherus A., Hytönen, J. & Krokfors, L. (2002). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Helsinki: WSOY.

- Brotherus, A. (2004). *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 251. Helsinki: Yliopistopaino.
- Buchori, S. & Dobinson, T. (2015). Diversity in teaching and learning: Practitioners' perspectives in a multicultural early childhood setting in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(1), p. 71–80.
- Chang, H. (2006). Many Languages, Many Cultures. Ideas and inspiration for helping young children thrive in a diverse society. Scholastic. *Early Childhood Today*. <http://www2.scholastic.com/browse/article.jsp?id=4278>
- Clark, H. (2002). *Building Education. The role of the physical environment in enhancing teaching and research*. London: University of London, Institute of Education
- Costiander, K. (2017) Opetushallitus Varhaiskasvatus mukaan maahanmuuttaja-opetuksen kehittämisverkostoon, luettu 11.5.2017 http://www.opi.fi/ajan-kohtaista/verkkouutiset/101/0/varhaiskasvatus_mukaan_maahanmuuttaja-opetuksen_kehittamisverkostoon
- Coulby, D. (2006). Intercultural Education: Theory and Practice. *Intercultural Education*, 17(3), pp. 245–257.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Repr.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Dervin, F. (2013). Making Sense of Education for Diversities: Criticality, Reflexivity and Language. Luettu 10.1.2018. <http://blogs.helsinki.fi/dervin/files/2012/01/dervin-making-sense.pdf>
- Dervin, F. (2015). Towards Post-Intercultural Teacher Education: Analysing "Extreme" Intercultural Dialogue to Reconstruct Interculturality. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), pp. 71–86.
- Dervin, F. & Keihäs, L. (2013). *Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen*. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Duo – kahdenkulttuurin perheille (Familia ry). (2017). *Kaksikulttuurinen Suomi 100 - katsaus kahden kulttuurin suomalaisuuteen ja Familian Duo-toimintaan raportti*. Luettu 25.4.2017. <http://pdf.duoduo.fi/kir-kaksikulttuurinen-suomi-100.pdf>
- Eagleton, T. (1998). Five types of identity. In D. Bennett. (Ed.), *Multicultural States: Rethinking Difference and Identity* (pp. 48–52). Great Britain: Routledge.
- Eerola-Pennanen, P. (2011). Monikulttuurisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 233–245). Jyväskylä: PS-kustannus.
- EOPS (2010). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010*. Helsinki: Yliopistopaino
- EOPS (2015). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.

- Erickson, F. (2007). Culture in Society and in Educational Practices. In J.A. Banks & C.A. M. Banks (Eds.), *Multicultural Education. Issues and Perspectives* (pp. 33–61). New York: John Wiley & Sons.
- Espoon kaupunki. Väestörakenne. luettu 6.1.2018 <http://www.espoo.fi/download/noname/%7B70281CC5-21A0-475E-BADB-132E88C4BD2A%7D/89512>
- Fadjukoff, P. (2009). Identiteetti persoonallisuuden kokoavana rakenteena. Teoksessa R.-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.), *Meitä on moneksi* (s. 179–193). Juva: PS-kustannus.
- Gay, G. (1998). Principles and Paradigms of Multicultural Education. In K. Häkkinen (Ed.), *Multicultural Education: Reflection on Theory and Practice*. University of Jyväskylä, Continuing Education Centre, Multicultural Programmes.
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching. Theory Research & Practice*. New York: Teachers College Press.
- Gjems, L. (2013). Teaching in ECE: Promoting Children's Language Learning and Cooperation on Knowledge Construction in Everyday Conversations in Kindergarten. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 29, pp. 39–45.
- Gonzalez, V. (2009). *Young learners, diverse children: Celebrating diversity in early childhood*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Gonzalez-Mena, J. (2008). *Diversity in early care and education: Honoring differences* (5th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Günther, B. & Günther, H. (2007). *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache: Eine Einführung* (2. erw. Aufl.). München: Beltz.
- Hahl, K., Niemi, P., Johnson Longfor, R. & Dervin, F. (2015). (toim.), *Diversities and interculturality in textbooks: Finland as an example*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Hakala, J. T. (1999). *Graduopas: melkein maisterin niksikirja*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hall, S. (1999). *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino
- Halme, K. (2011). Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa M. Nurmilaakso & A. Välimäki (toim.), *Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa* (s. 31–41). Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
- Halme, K. & Vataja, A. (2011). *Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus*. Helsinki: Tammi
- Haznedar, B. (2015). Cognitive and linguistic aspects of learning a second language in the early years. In S. Mourão, (Ed.) & M. Lourenço, M. (Eds.), *Early Years Second Language Education* (pp. 15–27). London: Routledge.
- Helenius, A. & Korhonen R. (2011). Leikistä kieleen. Teoksessa M. Nurmilaakso & A. Välimäki (toim.), *Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa* (s. 31–41). Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.

- Helsingin Sanomat (2018). Siniset ahdingossa. Laura Huhtasaari pääsi julistamaan perussuomalaisten sanomaa, Siniset antoi kasvot hallituksen vihatuimmalle uudistukselle. *Helsingin Sanomat*. Luettu 31.1.2018. <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000005545077.html>
- Helsingin Sanomat (2017). Maahanmuuttovastainen Suomi ensin -leiri saamassa lähtöpasseit nykyiseltä paikaltaan Helsingin Rautatientorilta – tilalle monikulttuurinen Maailma kylässä -festivaali. Luettu 9.5.2017. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000005202837.html>
- Hirsijärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita*. 15.–16. uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Holm, G. & Londen, M. (2010). The Discourse on Multicultural Education in Finland: Education for Whom? *Intercultural Education*, 21(2), pp. 107-120.
- Holm, G. & Zilliacus, H. (2009). "Multicultural Education and Intercultural Education: Is there a Difference." In *Dialogs on Diversity and Global Education*, edited by M. T. Talib, J. Loima, H. Paavola and S. Patrikainen (pp. 11–28) Frankfurt: Peter Lang.
- Homma hanskassa! (2009). *Päiväkodin monimuotoisuus rikkautena*. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto Oppaita ja työkirjoja. Luettu 15.5.2017. http://mucca.fi/wp-content/uploads/2009/12/homma_hanskassa.pdf
- Härkönen, U. (2008). *Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus – Bronfenbrennerin ekologinen systeemitteoria ihmisen kehittymisestä*. Joensuun yliopisto. Luettu 12.1.2018. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/monitiet/harkonen.htm>
- Högström, B. & Saloranta, O. (2001). *Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna*. Opetushallitus.
- Jokikokko, K. (2017). The Significance of Emotions in Finnish Teachers' Stories about Their Intercultural Learning. *Pedagogy, Culture and Society*, 25(1), pp.15–29. Luettu 12.1.2018. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14681366.2016.1201128>
- Kaikkonen, P. (2004). *Vierauden keskellä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kalliala, M. (2009). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Tampere: Juvenes Print.
- Karikoski, H. & Tiilikka, A. (2011). Eheä kasvunpolku – haaste yhteistyölle. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 77–92). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2001). *Hyvä itsetunto*. Juva: WSOY.
- Kopisto, K., Brotherus, A., Paavola, H., Hytönen, J. & Lipponen, L. (2011). *Kohti joustavaa esi- ja alkuopetusta*. Joustavan esi- ja alkuopetuksen tutkimus- ja kehittämishankkeen raportti. Opetusviraston julkaisuja B1:2011. Luettu 22.5.2017. <http://docplayer.fi/17922135-Joustavan-esi-ja-alkuopetuksen-tutkimus-ja-kehittamishankkeen.html>

- Korpilahti, P. (2007). Lapsen monet reitit kaksikieliseksi – haasteita ja mahdollisuuksia. Teoksessa S. Latomaa (toim.), *Oma kieli kullan kallis: Opas oman äidinkielen opetukseen* (s. 26–35). Helsinki: Opetushallitus.
- Kronqvist, E.-L. & Kumpulainen, K. (2011). *Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun*. Helsinki: WSOYpro.
- Laakso, M.-L. (2004). Esikielellinen vuorovaikutus ja kommunikointi. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kie-
lenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (s. 20–47). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lahelma, E. & Gordon, T. (2007). Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 17–38). Tampere: Vastapaino.
- Laine, M. (2014). Johdanto. Teoksessa: M. Laine (toim.), *Kulttuuri-identiteetti ja kasvatus: Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. Suomen kulttuuriperintöseuran julkaisuja 8. K-print: Tallinna.
- Laki Opetushallituksesta 29.6.2016/564. Luettu 29.5.2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2016/20160564>
- Lappalainen, S. (2007a). Rajamaalla. Etnografinen tarina kenttätöystä lasten parissa. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 65–88). Tampere: Vastapaino.
- Lappalainen, S. (2007b). Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 113–133). Tampere: Vastapaino.
- Latomaa, S. (2007). Kotikielestä äidinkielen ja kaksikielisyyteen. Teoksessa S. Latomaa (toim.), *Oma kieli kullan kallis: Opas oman äidinkielen opetukseen* (s. 36–40). Helsinki: Opetushallitus.
- Layne, H. & Dervin, F. (2016). Problematizing Finland's Pursuit of Intercultural (Kindergarten) Teacher Education. *Multicultural Education Review*, 8(2), pp. 118–134.
- Layne, H. & Lipponen, L. (2016). Student Teachers in the Contact Zone: Developing Critical Intercultural "Teacherhood" in Kindergarten Teacher Education. *Globalisation, Societies and Education*, 14(1), pp. 110–126.
- Lehtonen, M. (2004a). Suomi rajamaana. Teoksessa M. Lehtonen, O. Löytty, & P. Ruuska (toim.), *Suomi toisin sanoen* (s. 173–2001). Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, M. (2004b). Suomi on toistettua maata. Teoksessa M. Lehtonen, O. Löytty, & P. Ruuska (toim.), *Suomi toisin sanoen* (s. 121–147). Tampere: Vastapaino.
- Lerkkanen, M.K. (2006). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit

- Lyytinen, P. (2004). Kielen kehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (s. 48–68). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Markova, I., Linell, P., Grossen, M. & Salazar Orvig, A. (2007). *Dialogue in Focus Groups: Exploring Socially Shared Knowledge*. London: Equinox Pub.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet* (3. uud. p.). Helsinki: International Methelp.
- Murray, J. (2012). Learning to live together: an exploration and analysis of managing cultural diversity in centre-based early childhood development programmes. *Intercultural Education*, 23(2), 89–103
- Mäkelä, T. (2007) Miksi äidinkieli tarvitsee tukea? Teoksessa S. Latomaa (toim.), *Oma kieli kultan kallis: Opas oman äidinkielen opetukseen* (s. 14–15). Helsinki: Opetushallitus.
- Mäkinen, M. (2011). Minä olen ja kuulun! Lapsen identiteetin tukeminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 95–108). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Niemi, H. (2007). Monien identiteettien maailmassa. Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.), *Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatus koulussa* (s. 9–19). Helsinki: Otava.
- Nissilä, L. (2017) Opetushallitus Varhaiskasvatus mukaan maahanmuuttajaopetuksen kehittämisverkostoon, luettu 11.5.2017 http://www.oph.fi/ajankoh-taista/verkkouutiset/101/0/varhaiskasvatus_mukaan_maahanmuuttajaope-tuksen_kehittämisverkostoon
- Nummela, M.-L. (2005). *”Ohjataan lapsia kädestä pitäen”. Erikielisten ja -kulttuuritaustaisten maahanmuuttajalasten erityistarpeisiin vastaaminen päiväkotien isoissa lapsiryhmissä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys* (5. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nurmilaakso, M. (2011). Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa M. Nurmilaakso & A. Välimäki (toim.), *Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa* (s. 31–41). Helsinki: Terveystien ja hyvinvoinnin laitos.
- Nurmilaakso, M. (2006). *Lukemisen alkeita päiväkodissa: Lastentarhanopettaja ja alkava kuusivuotias lukija*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Paavola, H. (2011). Mitä ovat monikulttuurinen lapsuus ja kasvatus? Teoksessa E.-L. Kronqvist, & K. Kumpulainen (toim.), *Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun* (s. 87–91). Helsinki: WSOYpro.
- Paavola, H. (2007). *Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä*. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 283.
- Paavola, H. & Dervin, F. (2015). The Alphabet gone wrong? Diversities in three Finnish ABC Books. In K. Hahl, P. Niemi, R. Johnson Longfor & F. Dervin (Eds.), *Diversities and interculturality in textbooks: Finland as an example* (s. 17–35). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

- Paavola, H., Kopisto, K., Brotherus, A. & Dervin, F. (2012). *Towards Flexible Pre- and Primary Education in Multicultural Contexts? An Example of Collaborative Action Research in Finland*. Luettu 18.5.2017. <http://blogs.helsinki.fi/dervin/files/2012/01/Paavola-Kopisto-BrotherusDervin.pdf>
- Paavola, H. & Talib, M.-T. (2010). *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja kouluissa*. Juva: Bookwell Oy.
- Palmu, T. (2007). Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s.137–150). Tampere: Vastapaino.
- Pennanen, A. (2010). *Venäläistaustaisten lasten arki ja monikulttuurinen identiteetti suomalaisessa päiväkodissa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Luettu 24.2.2017. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/26702/URN%3aNBn%3afi%3ajyu201103231921.pdf?sequence=1>
- Perussuomalaiset: Arvomaailmamme. Luettu 25.4.2017. <https://www.perussuomalaiset.fi/tietoa-meista/arvomaailmamme/>
- Pietilä, P. & Lintunen, P. (2014). Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Lintunen, & P. Pietilä (toim.), *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pramling Samuelsson, I., Williams, P. & Sheridan, S. (2015). Stora barngrupper i förskolan relaterat till läroplanens intentioner. *Tidsskrift för nordisk barnehageforskning*, 9(7), 1–14.
- Puroila, A.-M. & Karila, K. (2001). Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia* (s. 204–226). Juva: PS-kustannus.
- Pynnönen, A. (2013). Diskurssianalyysi: Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulun Working Paper N:o 379. Luettu 14.2.2018. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42412/978-951-39-5471-0.pdf?sequence>
- Rakkolainen-Sossa, S. (2015). Kolmikielinen koti kasvuympäristönä. *Kieliviesti*. Kielineuvosto, Tukholma. Luettu 18.1.2018. <https://www.sprakochfolkminnen.se/download/18.7d995e4914c92a4fbd01157/1429540545535/Kolmikielinen+koti+kasvuymp%C3%A4rist%C3%B6n%C3%A4-1-2015.pdf>
- Razafimandimbimanana, E. (2015). Beyond “Culture”: Nationalistic and Monolingualistic Ideologies in Quebec. In F. Dervin, & R. Machart (Eds.), *Cultural essentialism in intercultural relations* (pp. 121–152). Houndmills, Basingstoke, Hampshire ; New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Räsänen, R. (2002). Arvot, opettajuus ja opettajankoulutus valtaviiran ja moninaisuuden ristiaallokossa. Teoksessa R. Räsänen (toim.), *Interkulttuurinen opettajankoulutus : Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla* (s.15–30). Oulu: Oulun Yliopisto.
- Saracho, O. & Martínez-Hancock, F. (2007). The Culture of Mexican-Americans: Its Importance for Early Childhood Educators. *Multicultural Perspectives*, 9 (2), 43–50.

- Sheridan, S, Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2009). (red), *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barn lärande*. Göteborg Studies in Educational Sciences 284. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Stavans, A. & Hoffmann, C. (2015). *Multilingualism. Key Topics in Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Muuttoliike [verkkojulkaisu]. ISSN=1797-6766. 2016. Helsinki: Tilastokeskus. Luettu 18.5.2017. http://www.stat.fi/til/muutl/2016/muutl_2016_2017-05-17_tie_001_fi.html
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne [verkkojulkaisu]. ISSN=1797-5379. 2016. Helsinki: Tilastokeskus. Luettu 25.4.2017. http://www.stat.fi/til/vaerak/2016/vaerak_2016_2017-03-29_tie_001_fi.html
- SuomiFinland 100. Luettu 22.5.2017. <http://suomifinland100.fi/>
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1995). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Talib, M.-T. (2007). Opettajana monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.), *Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatus koulussa* (s. 37–51). Helsinki: Otava.
- Talib, M.-T. (2002). *Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus*. Hämeenlinna: Kirjapaja.
- Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. (2004). *Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille*. Helsinki: WSOY.
- Teiss, K. (2007). Varhaislapsuuden merkitys oman äidinkielen ylläpitämisessä ja kaksikieliseksi kehittyemisessä. Teoksessa S. Latomaa (toim.), *Oma kieli kulan kallis: Opas oman äidinkielen opetukseen* (s. 16–25). Helsinki: Opetushallitus.
- Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (2016). *Varhaiskasvatus 2015*. Luettu 18.5.2017 <http://www.julkari.fi/handle/10024/131666>
- Tervonen, M. (2014). *Historiankirjoitus ja myytti yhden kulttuurin Suomesta*. Luettu 28.4.2017. http://www.koneensaatio.fi/wp-content/uploads/Tervonen_Historiankirjoitus_ja_myytti_SKS.pdf
- Tilastokeskus: PX-Web-tietokannat. Maahanmuuttajat ja kotoutuminen. Luettu 16.5.2017. http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/Maahanmuuttajat_ja_kotoutuminen/Maahanmuuttajat_ja_kotoutuminen__Maahanmuuttajat_ja_kotoutuminen/030_kieli.px/?rxid=4682ca73-4514-4abe-a6d5-44ce46c3b710
- Tolonen, T. & Palmu, T. (2007). Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 89–112). Tampere: Vastapaino.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Helsinki: Tammi.
- Unesco (2006). UNESCO Guidelines on Intercultural Education. Luettu 26.1.2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>

- Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2005). *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Valtonen, A. (2009). Ryhmäkeskustelut – Millainen metodi? Teoksessa T. Aaltonen, J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 223–241). Tampere: Vastapaino.
- Varhaiskasvatuslaki 19.1.1973/36. Luettu 29.5.2017. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>
- Varhaiskasvatuslaki 8.5.2015/580. Luettu 29.5.2017. <http://finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150580>
- VASU (2005) *Varhaiskasvatussuunitelman perusteet 2005*. toinen tarkistettu painos (2005) Oppaita 56. Helsinki: Stakes.
- VASU (2016) *Varhaiskasvatussuunitelman perusteet 2016*. Helsinki: Opetushallitus.
- Viitala, S. (2015). *Ryhmäkoko ja pienryhmätoiminta taaperoiden päiväkotihoidossa. Varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja vanhempien käsityksiä ryhmien muodostamisen perusteista*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Luettu 16.2.2018
- YouTube (2014). Immersion. The Importance of ELL Strategies - Immersion (Moises in Math Class) Julkaistu 9.8.2014. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=D6HUv2eFdLg>

LIITE 1



Espoon sivistystoimi

Tutkimuslupahakemus

1 TUTKIMUKSEN NIMI	S2-lastentarhanopettaja monikulttuuristen päiväkotiryhmien tukena	
2 KOHDEYKSIKKÖ	Tutkimuksen suunniteltu kohdeyksikkö (-yksiköt) Espoon kaupungissa Espoon kaupungin päiväkotien tukena työskentelevät S2-lastentarhanopettajat ja päiväkotihenkilökunta	
3 TUTKIMUKSEN KUVAUS	<p>Lyhyt kuvaus tutkimuksen sisällöstä ja menetelmistä (max. 160 merkkiä). (Liitä tutkimussuunnitelma liitteeksi.) Tutkimuksen on tarkoitus selvittää, minkälaista tukea päiväkotien henkilökunta tarvitsee S2-lastentarhanopettajalta Espoossa.</p> <p>Aineiston otanta ja keruutapa S2-lastentarhanopettajan oman työnsä sisällöstä kirjoittamat muistiinpanot sekä S2-lastentarhanopettajien/lastentarhanopettajien (2-4) haastattelut</p> <p>Tutkimuksen tarkoitus <input checked="" type="checkbox"/> Pro gradu <input type="checkbox"/> Licensiaattityö <input type="checkbox"/> Väitöskirja <input type="checkbox"/> Muu opinnäytetyö, mikä <input type="checkbox"/> Muu, mikä? Tutkimuksen arvioitu valmistumisaika: </p>	
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	<p>Onko tutkimuksen kohteena henkilö (henkilöitä), jonka osallistumisesta päättää huoltaja tai edunvalvoja</p> <p>Käsitelläänkö tutkimuksessa henkilötietoja</p> <p>Muodostuuko tutkimusta tehtäessä henkilötietopohjainen tutkimusrekisteri</p> <p>Käytetäänkö tutkimuksessa jo olemassa olevien rekistereiden tietoja</p> <p>Onko tutkimus osa jotain laajempaa tutkimusta / projektia</p> <p>Lisätietoja</p>	<p><input type="checkbox"/> Kyllä <input checked="" type="checkbox"/> Ei Jos kyllä, selvitä Lisätietoja -kohtaan, miten huoltajan suostumus hankitaan</p> <p><input type="checkbox"/> Kyllä <input checked="" type="checkbox"/> Ei</p> <p><input type="checkbox"/> Kyllä <input checked="" type="checkbox"/> Ei Jos kyllä, täytä myös Tutkimusrekisteritiedot -lomake</p> <p><input type="checkbox"/> Kyllä <input checked="" type="checkbox"/> Ei Jos kyllä, selvitys Lisätietoja -kohtaan</p> <p><input type="checkbox"/> Kyllä <input checked="" type="checkbox"/> Ei Jos kyllä, selvitys Lisätietoja -kohtaan.</p>
5 TUTKIJATAHON TIEDOT	<p>Tutkimuksen tekijä/t (alleiviivaa yhteyshenkilö)</p> <p>Anne Leena Korhonen</p> <p>Yhteyshenkilön osoite</p> <p>Porttitie 12 C</p> <p>Sähköpostiosoite</p> <p>leena.korhonen@espoo.fi</p> <p>Organisaatio / yksikkö, johon tutkimus tehdään</p> <p>Sivistystoimi/suomenkielinen varhaiskasvatus</p> <p>Tutkimuksen ohjaaja / vastuullinen johtaja yhteystietoineen</p> <p>Monikulttuurisuusprofessori Fred Dervin, Helsingin yliopisto</p> <p>Puhelin</p> <p>040 83 894 80</p>	

LIITE 2**TAUSTATIETOLOMAKE****RYHMÄKESKUSTELU**

NIMI: _____

KOULUTUS: _____

TYÖSSÄOLOVUODET: _____

KIITOS!

LIITE 3

RYHMÄKESKUSTELU

Ensin katsotaan keskustelun virittämiseksi lyhytfilmi Immersion (YouTube 2014).

Sen jälkeen keskustellaan videofilmin herättämistä ajatuksista.

KYSYMYKSET

Mitä ajatuksia videofilmi herätti?

Miten toimisitte?

KESKUSTELKAA TÄYSIN VAPAASTI, MITÄ AJATUKSIA TEILLE HERÄSI.